DOCUMENT RESUME

ED 474 134 SO 034 085

TITLE	Estudios sobre Educacion, 2002 (Studies on Education, 2002).
INSTITUTION	Navarra Univ., Pamplona (Spain).
ISSN	ISSN-1578-7001
PUB DATE	2002-00-00
NOTE	272p.; Published annually. For Number 1 (2001), see ED 436 995.
AVAILABLE FROM	Departamento de Suscripciones de Estudios Sobre Educacion, Edificio de Bibliotecas, Universidad de Navarra, 31080 Pamplona, Navarra, Spain (one-year subscription, $27). Tel: 34-948-425-600; Fax: 34-948-425-636; Web site: http://www.unav.es/educacion/ese/.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
JOURNAL CIT	Estudios sobre Educacion; n2 2002
LANGUAGE	English, Spanish
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC11 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Counseling; *Educational Environment; *Educational Practices; Foreign Countries; Higher Education; Hospitalized Children; Human Resources; Nursing; Social Work; Special Education; Teacher Education; Teacher Student Relationship
IDENTIFIERS	*Spain

ABSTRACT

This scholarly journal deals with the study of education. Articles in this second issue are: "La Vertebracion Academica de la Formacion Inicial del Profesorado" (The Academic Backbone of the Initial Formation of Teachers) (Jose M. Esteve); "Deficiencia Visual en el Nino" (Visual Deficiency in the Young Child) (Feli Peralta; Juan Narbona); "The Anti-Civic Effects of Popular Culture on American Teenagers" (Andres Lewis; Jennifer Butler; Melanie Winklosky; Sandra Stotsky); "Education for Social Works as a Self-Regulating Profession" (Robert Constable); "El Ascesor Personal como Taller de Escritura" (Personal Counseling as Writing Workshop) (Jaime Nubiola); "Centro Educativo Organizacion o Communidada?" (Educational Center Organization or Community?) (David Isaacs); "Diversos Sentidos de la Palabra 'Dolor'" (Diverse Meanings of the Word "Pain") (Javier Aranguren); "Marco Historico de la Educacion Especial" (History of Special Education) (Javier Vergara); and "Educacion Superior Integrada" (Integrated Higher Education) (Francisco Ponz). "Notes" in this issue are: "La Pedagogia Hospitalaria frente a un Nino con Pronostico Fatal. Reflexiones en torno a la Necesidad de una Formacion Profesional Especifica" (Hospital Pedagogy faced with a Young Child with a Fatal Prognosis. Reflections about the Necessity of a Specific Professional Formation) (Olga Lizasoain; Christian Lieutenant); "Dimension Educativa de un Director de Recursos Humanos: El Desarrollo en la Empresa, 'Piedra de Toque,' dentro del Marco de Politicas de Gestion y Retencion de RR.HH." (Educational Dimension of a Director of Human Resources) (Rosa Lacunza); "Consideraciones Pedagogicas sobre las Habilidades Sociales en el Curriculo de Enfermeria" (Pedagogical Considerations regarding the Social Skills in a Nursing Curriculum) (Carmen Urpi Guernica); "La Relacion Profesor-Estudiante en el Asesoramiento Academico Personal" (The Teacher-Student Relationship in Personal Academic Counseling) (Jose Luis Gonzalez-Simancas); "Eterna 'Crisis' Universitaria: A Proposito de dos Libros Recientes" (The Eternal University 'Crisis': About Some Recent Books) (Javier Laspalas); and "El Sustrato Pedagogico en las Politicas de Recursos Humanos: El Caso de Agilent Technologies" (The Pedagogical Substratum in the Politics

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

of Human Resources: The Case of Agilent Technologies) (Estibaliz Ortiz). Also contains 14 book reviews. (BT)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 474 134

Estudios sobre Educacion (Studies on Education), Number 02, 2002.

Navarra Univ., Pamplona (Spain)

SO 034 085

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

J. P. Verte

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

BEST COPY AVAILABLE

2

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

#002

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

ESE

www.unav.es/educacion/ese/

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.
UNIVERSIDAD DE NAVARRA

Edificio de Bibliotecas. Campus Universitario
Universidad de Navarra. 31080. Pamplona. España

BEST COPY AVAILABLE

Universidad
de Navarra
Facultad de
Filosofía y Letras

Redacción y suscripciones
Revista
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN
Edificio de Bibliotecas
Universidad de Navarra
31080-Pamplona. España
Teléfono: 948 425 600
Fax: 948 425 636
Email: slara@unav.es
http://www.unav.es/educacion/ese/

Periodicidad Semestral

Edita Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, S. A.

Diseño Original
Andoni Egúzkiza

Producción e impresión
Gráficas Egúzkiza

D.L. NA-3232-2001
ISSN 1578-7001

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN no se identifica, necesariamante, con las ideas contenidas en la misma, que son responsabilidad exclusiva de sus autores.

ESE. Consejo Editorial

Directora Concepción Naval Durán
Vocales Alfredo Rodríguez Sedano
Aurora Bernal Martínez de Soria
Gerardo Castillo Ceballos
Secretaria Sonia Lara Ros

ESE. Consejo Científico

Prof. Francisco Altarejos, Universidad de Navarra
Prof. José Luis García Garrido, UNED
Prof. Aquilino Polaino-Lorente, Universidad Complutense de Madrid
Prof. Conrad Vilanou, Universitat de Barcelona
Prof. David Isaacs, Universidad de Navarra
Prof. Javier Tourón, Universidad de Navarra
Prof. José Manuel Esteve, Universidad de Málaga
Prof. Terence H. McLaughlin, Cambridge University, UK
Prof. Sandra Stotsky, Harvard University, USA
Prof. David Carr, University of Edinburgh, UK
Prof. Robert Constable, Loyola University, Chicago, USA
Prof. José Luis Rodríguez Diéguez, Universidad de Salamanca
Prof. Pierpaolo Donati, Università di Bologna, Italia
Prof. Rina Villegas, University of Asia and the Pacific, Filipinas

#002 | 2002
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN
ESE

ESE. Contenidos 002

EDITA SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA I.S.S.N. 1578-7001

Estudios 002

Ea.002 PÁG. 11
JOSÉ M. ESTEVE
La vertebración académica de la formación inicial del profesorado

Eb.002 PÁG. 35
FELI PERALTA Y JUAN NARBONA
Deficiencia visual en el niño

Ec.002 PÁG. 53
ANDRES LEWIS, JENNIFER BUTLER, MELANIE WINKLOSKY AND SANDRA STOTSKY
The anti-civic effects of popular culture on American teenagers

Ed.002 PÁG. 67
ROBERT CONSTABLE
Education for social works as a self-regulating profession

Ee.002 PÁG. 85
JAIME NUBIOLA
El asesor personal como taller de escritura

Ef.002 PÁG. 97
DAVID ISAACS
Centro educativo ¿Organización o Comunidad?

Eg.002 PÁG. 111
JAVIER ARANGUREN
Diversos sentidos de la palabra dolor

Eh.002 PÁG. 129
JAVIER VERGARA
Marco histórico de la educación especial

Ei.002 PÁG. 145
FRANCISCO PONZ
Educación superior integrada

Notas 002

Na.002 PÁG. 157
OLGA LIZASOÁIN Y CHRISTIAN LIEUTENANT
La pedagogía hospitalaria frente a un niño con pronóstico fatal. Reflexiones en torno a la necesidad de una formación profesional específica

Nb.002 PÁG. 167
ROSA LACUNZA
Dimensión educativa de un director de Recursos Humanos. El desarrollo en la empresa, "Piedra de Toque", dentro del marco de políticas de Gestión y retención de RR.HH.

Nc.002 PÁG. 181
CARMEN URPÍ GUERNICA
Consideraciones pedagógicas sobre las habilidades sociales en el currículo de enfermería

Nd.002 PÁG. 193
JOSÉ LUIS GONZÁLEZ-SIMANCAS
La relación profesor-estudiante en el asesoramiento académico personal

Ne.002 PÁG. 207
JAVIER LASPALAS
Eterna "crisis" universitaria: a propósito de dos libros recientes

Nf.002 PÁG. 217
ESTIBALIZ ORTIZ
El sustrato pedagógico en las políticas de recursos humanos: el caso de Agilent Technologies

Recensiones 002

Ra.002 PÁG. 233
J. GARCÍA CARRASCO. A. GARCÍA DEL DUJO
Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción

Rb.002 PÁG. 236
JOSÉ PÉREZ ADÁN
Diez temas de Sociología. Vivir una sociedad familiar y humana. Ediciones Internacionales Universitarias

Rc.002 PÁG. 239
CNICE
Red Digital

Rd.002 PÁG. 240
M.S. KAZT. N. NODDINGS. K.A. STRIKE
Justicia y cuidado (En busca de una base ética común en educación)

Re.002 PÁG. 245
SONIA LARA
La evaluación formativa en la universidad a través de Internet: Aplicaciones informáticas y experiencias prácticas

Rf.002 PÁG. 247
GERARDO CASTILLO
Anatomía de una historia de amor. Amor soñado y amor vivido

Rg.002 PÁG. 249
MARGARITA COYAS
Escritos sobre ciencia, género y educación
LORENZO LUZURIAGA
La escuela única
PABLO NATORP
Pedagogía Social

Rh.002 PÁG. 253
P. GONZALO AIZPURU
Educación y colonización en la Nueva España, 1521-1821

Ri.002 PÁG. 256
ALASDAIR MACINTYRE
Animales racionales y dependientes

Rj.002 PÁG. 261
J.M. DE MIGUEL. J. CAÏS. E. VAQUERA
Calidad de las universidades españolas

Rk.002 PÁG. 265
GABRIELA ORDUNA. CONCEPCIÓN NAVAL (EDS.)
Gerontología educativa

Rl.002 PÁG. 268
AA.VV.
La sociedad educadora

Rm.002 PÁG. 271
ANTONIO R. DAMASIO
La sensación de lo que ocurre

Rn.002 PÁG. 273
R. HOWE KENNETH. B. OFELIA
La ética de la educación especial

Libros recibidos 002

LRa-h PÁG. 277

Presentación 001

En la presentación del primer número de *Estudios sobre Educación* se condensaban los compromisos de esta revista en dos principios: la actitud de permanente apertura a lo real que preside la acción investigadora, y el modo de entender la educación desde la libertad.

También se destacaba la coincidencia de la aparición de esta revista con el comienzo de la celebración de dos acontecimientos en la Universidad de Navarra: el centenario del nacimiento de su Fundador en 1902, y el cincuentenario del inicio de la Universidad en 1952.

Un próximo y gozoso evento actualiza ambas consideraciones: la canonización del Fundador el próximo 6 de octubre. El Consejo Editorial de *Estudios sobre Educación* participa de la natural alegría ante este nuevo acontecimiento; pero también siente avivada la conciencia por la responsabilidad que representa la canonización del Beato Josemaría Escrivá de Balaguer, pues indirectamente supone un respaldo a los compromisos de esta revista.

El Fundador de la Universidad de Navarra –en cuyo seno se alberga el Departamento de Educación que promueve y gestiona esta publicación– mostró siempre un arraigado e íntimo amor al quehacer universitario. Ese amor sustentaba los dos grandes principios que, a su juicio, alentaban la institución universitaria: la educación en la libertad y el espíritu de servicio a la sociedad. Decía que, en las instituciones educativas, *procuramos que se respire un clima de libertad en el que todos se sientan hermanos, bien lejos de la amargura que proviene de la soledad o de la indiferencia. Un clima en el que aprenden a apreciar y a vivir la mutua comprensión, la alegría de una convivencia leal entre los hombres. Amamos y respetamos la libertad y creemos en su valor educativo y pedagógico*[1]. Estas palabras fueron pronunciadas el 21 de Noviembre de 1965, en el discurso de inauguración del Centro Elis en Roma, una institución educadora para la juventud no universitaria. Sin embargo, pueden aplicarse enteramente a la tarea formadora de la universidad, pues no expresan sólo una norma o regla particular, válida para tal o cual

[1] *Josemaría Escrivá de Balaguer y la Universidad*, Eunsa, Pamplona, 1993, p. 84.

institución, sino que definen y sitúan el principio rector de todo quehacer educativo: desde la enseñanza de las primeras letras, cuando la libertad es apenas un germen de vida, hasta la enseñanza de las ciencias superiores que concierne a la universidad, cuando la libertad personal es ya el motor eficiente de un fecundo aprendizaje.

Estudios sobre Educación comparte plenamente esta visión; entiende que no puede haber plenitud educativa si no se concibe y promueve la educación en y desde la libertad; por ello se compromete ilusionadamente con la defensa y difusión de todo quehacer pedagógico que así se conciba. Aún más: como publicación científica, ahonda en el calado de la libertad al constituirse desde la interdisciplinariedad de la comunidad universitaria. Esta revista proclama su carácter abierto a toda investigación, bien desde la variedad de los saberes propiamente pedagógicos, o bien desde la diversidad de las disciplinas universitarias. La educación es una dedicación específica; pero el desarrollo de su saber no es de la sola incumbencia de sus profesionales, sino que atañe a toda disciplina científica, sea cuál sea, pues cualquiera de ellas, además de progresar mediante la investigación, debe ser comunicada mediante la enseñanza. La educación, como objeto de estudio, no puede ser el patio cerrado del gremio de la investigación pedagógica; debe ser el *campus* abierto de la comunidad científica donde, manteniendo las exigencias de rigor metodológico, pueda deambular cualquier investigador que se sienta concernido por la educación y dedique a ella su tiempo y su esfuerzo para –desde su propio saber– contribuir al conocimiento y progreso de la tarea humanizadora, núcleo esencial del quehacer pedagógico. La interdisciplinariedad es un fruto maduro de la libertad responsable que preside la investigación y la docencia universitaria. *Estudios sobre Educación* no quiere desentenderse de esta exigencia y acoge las investigaciones de calidad sobre la educación, aunque provengan de otras ciencias humanas que no sean propiamente pedagógicas. Este afán de tender puentes para la comunicación científica sólo cabe desde la afirmación intensiva de la libertad humana.

Por esta misma razón, esta revista no tiene una orientación doctrinal en lo pedagógico. Esta abierta a toda colaboración que, con el único requisito del debido rigor metodológico, aporte nuevo conocimiento al saber educativo, sin previa discriminación de teorías o prácticas pedagógicas. La investigación científica se rige por la búsqueda de la verdad, y ésta comparece en las encrucijadas más inesperadas y proviene de las procedencias más diversas. Junto a las imprescindibles revistas especializadas, ha habido y hay otras que pretenden difundir una determinada teoría o propugnar unas prácticas pedagógicas concretas; la legitimidad de ambas especies está fuera de toda duda. Pero sin menosprecio de éstas, sino al contrario, con el más firme aprecio a su quehacer, también cabe una publicación que se constituya como interdisciplinar y, coherentemente, sin filosofía educativa ni orientación pedagógica propia y definida. Tal es el

caso de *Estudios sobre Educación*. Reconocemos con gratitud la inspiración en el Beato Josemaría Escriva de Balaguer a este respecto, quien, pese a que promovió diversas instituciones educativas –varias universidades entre ellas– no impuso nunca ninguna directriz, metodología didáctica o configuración organizativa, sino que dejó a los propios impulsores y gestores de los centros educativos la más amplia capacidad de decisión. Esta confianza ilimitada sólo era posible desde su amor a la libertad.

Sólo desde la educación en la libertad se puede aspirar a plenificar el sentido propio de la universidad. En la investidura de Doctores *honoris causa* por la Universidad de Navarra realizada el 7 de Octubre de 1967, presidía su Gran Canciller, el Beato Josemaría Escrivá de Balaguer definía brevemente el sentido de la investigación desde la consideración de la misión de la universidad: *La Universidad tiene como su más alta misión el servicio a los hombres, el ser fermento de la sociedad en que vive: por eso debe investigar la verdad en todos los campos desde la Teología, ciencia de la fe, llamada a considerar verdades siempre actuales hasta las demás ciencias del espíritu y de la naturaleza*[2].

La herencia del racionalismo ilustrado induce a ver la investigación científica como un fin en sí mismo al afirmar el valor absoluto del progreso del conocimiento humano. De ahí provienen muchos de los más hondos problemas humanos de la modernidad y que en nuestros días se ubican en el horizonte de los límites éticos del progreso científico. Pero también provienen de la investigación científica los mayores logros de la humanidad que nos van liberando de la esclavitud de la naturaleza –como ocurre con la enfermedad– y que hacen posible el señorío del hombre sobre la Creación. Al afirmar el servicio a los hombres como la más alta misión de la Universidad, el Beato Josemaría Escrivá de Balaguer proclamaba el sentido profundo de la investigación científica: la apertura a lo real en la búsqueda de la verdad, por encima de la expansión del efectivo poder técnico que la ciencia ofrece.

El afán de servicio se entrelaza íntimamente con el amor a la libertad. En la libertad germina el deseo de servir que, ante todo, es disponibilidad y ofrecimiento del propio ser. La búsqueda del poder técnico por encima de la verdad se disfraza hábilmente de filantropía al pretender justificarse por los ulteriores beneficios que reportaría o por la resolución de las problemas más próximos y acuciantes de la sociedad. El servicio de la Universidad no puede tener esta perspectiva, pues consiste en una empresa mucho mayor: formar personas que, mediante el estudio y la investigación, puedan resolver esos problemas. *La Universidad no vive de espaldas a ninguna incertidumbre, a ninguna inquietud, a ninguna necesidad de los hombres. No es misión suya ofrecer soluciones inmediatas. Pero al estudiar con profundidad científica los problemas, remueve también los corazones espolea la pasividad, des-*

---

[2] *Ibidem*, p. 90.

BEST COPY AVAILABLE

pierta fuerzas que dormitan y forma ciudadanos dispuestos a contribuir a una sociedad más justa[3].

Estas fecundas y profundas ideas del fundador de la Universidad de Navarra no son fruto propio de una personalidad genial, de un talento inconmensurable que sobrepasa la medida común. Son el efecto natural de una vida de santidad, tal como se proclamará universalmente por la Iglesia en su canonización el próximo 6 de octubre. El Cardenal Joseph Ratzinger, desde la autoridad que le confiere ser Prefecto de la Congregación para la doctrina de la fe, lo ha expresado así: "Ser santo no es ser mejor que los demás: ser santo no es otra cosa que ponerse a disposición de Dios y hablar con Él como con un amigo. Josemaría Escrivá nos dice que todos podemos llegar a ser santos, y nos lo muestra con la experiencia de haber dejado actuar a Dios a través de sí mismo, de haber sido su amigo, de no haber dejado nunca su mano, convencido de que Dios es el verdadero amigo de todos".

El valor de la educación en la libertad y el amor comprometido con la verdad que sustenta la investigación científica no son ideas propias o descubrimientos personales del Beato Josemaría Escrivá de Balaguer. Fue en la continua conversación amistosa con Dios –esto era su vida de oración– propia de los santos donde comprendió que Su Amigo nos creó libres y nos infundió el perpetuo anhelo de la verdad que sólo se saciará en Él.

Consejo Editorial de Estudios sobre Educación
Pamplona, 26 de Junio de 2002

[2] *Ibídem*, p. 98.

Estudios 002

Ea.002 PÁG. 11
JOSÉ M. ESTEVE
La vertebración académica de la formación inicial del profesorado

Eb.002 PÁG. 35
FELI PERALTA Y JUAN NARBONA
Deficiencia visual en el niño

Ec.002 PÁG. 53
ANDERS LEWIS, JENNIFER BUTLER, MELANIE WINKLOSKY AND SANDRA STOTSKY
The anti-civic effects of popular culture on American teenagers

Ed.002 PÁG. 67
ROBERT CONSTABLE
Education for social work as a self-regulating profession

Ee.002 PÁG. 85
JAIME NUBIOLA
El asesor personal como taller de escritura

Ef.002 PÁG. 97
DAVID ISAACS
Centro educativo ¿Organización o Comunidad?

Eg.002 PÁG. 111
JAVIER ARANGUREN
Diversos sentidos de la palabra dolor

Eh.002 PÁG. 129
JAVIER VERGARA
Marco histórico de la educación especial

Ei.002 PÁG. 145
FRANCISCO PONZ
Educación superior integrada

La vertebración académica de la formación inicial del profesorado

Los contenidos de la formación inicial del profesor deben adecuarse a la realidad práctica de la enseñanza en un contexto social caracterizado por la aceleración del cambio. Esto implica capacitar al profesor para cuatro cuestiones: comunicar en el aula; identificar el propio estilo docente y las reacciones que produce en sus alumnos; tener recursos para afrontar los problemas prácticos que surgen en el grupo de clase; saber adaptar los contenidos de la enseñanza a los niveles de conocimiento de los alumnos.

En este enfoque juegan un papel clave las prácticas docentes tutorizadas, concebidas no como un elemento añadido a la formación teórica, sino como el auténtico elemento vertebrador de la formación inicial del profesor.

palabras clave: estilo docente; identidad profesional; investigación-acción; situación docente.

The content of the formation of future teachers would have to respond to the requirements of teaching practice within a social environment that is subject to constant and rapid changes. Specifically, the teachers need competencies in the following areas: communication in the classroom; identification of a personal teaching style that considers the impact on learning; use of adequate means to deal with practical problems in a class; and adaptation of curriculum content to the learning capacities of the students.

In this regard, the teaching practicum cum mentoring plays a key role in the preparation of teachers. This aspect should be conceived not merely as an adjunct to the theoretical formation but as a cornerstone of the initial formation given to future teachers.

key words: teaching style; professional identity; action research; teaching context.

Ea002

José M. Esteve

Profesor de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Málaga
esteve@uma.es

BEST COPY AVAILABLE

1. Objetivos

El objetivo fundamental es adecuar los contenidos de la formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza en un contexto social caracterizado por la aceleración del cambio social. Para conseguirlo, es importante ofrecer algunas orientaciones, ejercicios prácticos de simulación, programas de intervención, y diseños de los contenidos teóricos y del "practicum", que nos permitan abordar los cuatro objetivos siguientes:

1.–Profundizar en las conclusiones, obtenidas durante veinticinco años de investigación, sobre la comunicación en el aula, permitiendo al futuro profesor comprender los sistemas de comunicación que regulan el tiempo de la clase y la dinámica de los grupos. Este primer elemento debe afrontarse desde una combinación de contenidos teóricos, junto con ejercicios específicos en el marco de prácticas de simulación y de intervención.

2.–Conseguir que cada profesor identifique su propio estilo docente, las reacciones y sentimientos que su estilo produce en sus alumnos, y el tipo de recursos que él puede poner en juego en las distintas responsabilidades que el profesor debe asumir en la enseñanza. En definitiva, este objetivo podríamos resumirlo diciendo que el profesor debe forjarse una mínima *identidad profesional*. Para ello, es imprescindible un conocimiento mínimo de las instituciones escolares, como el entorno global en el que va a desarrollarse su actividad profesional. Este segundo elemento apenas si tiene cabida en el ámbito de los contenidos teóricos, por lo que habría de conseguirse en el terreno de las prácticas de observación y de simulación, antes de lanzar al futuro profesor a una intervención directa con alumnos reales.

3.–Antes de afrontar en solitario la responsabilidad de un grupo de clase, el futuro profesor tiene que ser capaz de tomar iniciativas ante los problemas prácticos, disponiendo de una amplia gama de recursos para la acción, y de una razonable seguridad en sí mismo y en su capacidad de organizar el trabajo de la clase, articulando un sistema de reglas que lo haga posible. Para ello veremos más adelante las propuestas de las técnicas de formación de destrezas sociales en el aula. Vale la pena advertir que la efectividad de las exposiciones teóricas para operativizar este objetivo es más bien escasa.

4.–Permitir a los futuros profesores adaptar los contenidos de enseñanza que han asimilado durante sus estudios universitarios, a los niveles de conocimiento de sus alumnos, a sus diferentes niveles de motivación y a su distinta capacidad de abstracción, logrando un aprendizaje significativo. Este objetivo debe ser preparado desde los contenidos teóricos de las Didácticas Especiales, pero no se desarrollará plenamente más que en el campo de las prácticas de intervención, en situaciones reales y con alumnos reales, desde el esquema de la investigación-acción, y con la ayuda de un tutor experimentado. Las prácticas de simulación tienen muy poco que ofrecer en este campo.

2. Técnicas de análisis de la interacción y la comunicación en el aula

Para abordar este tema hay que tener en cuenta las principales conclusiones obtenidas por esa larga línea de investigación, con importantísimas conclusiones prácticas, que comienza en Flanders (1977) y Hargreaves (1977) y continúa hasta nuestros días con los trabajos de Kyriacou (1986, 1991).

El título del trabajo de Kyriacou: *Essential Teaching Skills* (Destrezas esenciales para la enseñanza) puede resumir muy bien lo que se trata de hacer en este enfoque. Yo lo sintetizaría diciendo que se trata de enseñar a los futuros profesores, de forma sistemática y ordenada, lo que los profesores veteranos hemos aprendido con un poco de vista y por el bárbaro método del ensayo y error.

Si, como hemos visto en otros trabajos (Esteve, 1997), la *situación* es el elemento básico que determina el enfoque de nuestra enseñanza, lo primero que debemos hacer es enseñar a los futuros profesores a analizar las distintas situaciones a las que pueden enfrentarse. Los profesores veteranos sabemos esto muy bien, prueba de ello es que lo primero que nos interesa cuando nos invitan a dar una conferencia es *situarnos*: ¿Quién es el público? ¿Qué nivel académico tiene? ¿Hay gente de diversa procedencia? ¿Cuántos asistentes están previstos? ¿La conferencia se desarrolla dentro de un ciclo con otras conferencias? ¿Quiénes son los conferenciantes y quiénes van a intervenir antes que yo?... etc. Con estos datos nos hacemos una idea de la *situación* a la que nos vamos a enfrentar, y preparamos una conferencia que varía en su tono, en su nivel de conocimientos, en las formas de comunicación y en otros muchos elementos, dependiendo de la composición de lugar que nos hacemos de la situación en la que vamos a hablar.

Me tengo por un buen conferenciante, pero las dos veces que se ha roto la situación en la que yo pensaba hablar, me he bloqueado como un principiante y sólo he salido bien del trance olvidando mis papeles y recurriendo a la improvisación. En uno de estos casos, un maestro de primaria me había lanzado el desafío de dar una conferencia en su pueblo, con la queja de que los profesores de la Universidad nos movíamos en ambientes elitistas y éramos incapaces de acercarnos a los problemas del maestro rural. Esta referencia y el aviso de que invitaría a sus colegas de los pueblos colindantes me hicieron equivocar la referencia. Yo pensaba que iba a hablar para maestros rurales y preparé mi conferencia pensando en ellos. Al entrar en la pequeña escuela, engalanada para la ocasión, encontré la primera y segunda fila ocupadas por las abuelas de los alumnos, arrebujadas en sus toquillas negras; luego, diez o doce madres dispersas; y, a continuación, los alumnos más mayores apretujados hasta el fondo. En semejante *situación*, todos los esquemas con los que pensaba orientar la conferencia, carecían de sentido. Dejé mis papeles en la cartera e improvisé un *pot-pourri* en el que incluí todas las generalidades con las que se trata la educación en los programas de televisión. Hablar durante media hora se convirtió en un ejercicio agónico, porque aunque en algún momento contacté con el auditorio, éste me lanzaba continuos mensajes de desaliento, ya que me daba cuenta de que las abuelas de las dos primeras filas sólo estaban preocupadas por combatir el frío, arrebujándose en sus toquillas, mientras, con expresión ausente, esperaban que acabara la conferencia para volver al calor de sus braseros. Esta experiencia ilustra muy bien mi afirmación anterior de que un profesor experimentado y preparado puede fracasar estrepitosamente si no sabe acomodarse a la *situación*. De la misma forma, muchos profesores debutantes fracasan por su falta de costumbre para comenzar, siempre, con un análisis de la situación en la que van a dar clases.

¿Cómo enseñar a los futuros profesores a analizar una situación, identificando los elementos claves del grupo al que van a dar clases?

Desarrollé este tema con mayor minuciosidad en un estudio sobre la autoridad del profesor (Esteve, 1977), basándome en el concepto de "dimensiones grupales" desarrollado por Hemphill (1969:333). Para enseñar al futuro profesor a analizar *situaciones* de enseñanza, puede ser un buen método plantearle la observación de un grupo de clase y proponerle hacer un pequeño informe sobre cada una de las quince dimensiones grupales con las que podemos identificar el tipo de grupo al que nos enfrentamos. De forma asistemática, son las variables que utilizan los profesores experimentados cuando nos quieren describir lo que pasa en una clase.

BEST COPY AVAILABLE

Características del grupo:

1. Magnitud: Número de miembros del grupo.
2. Compenetración: Grado en que el grupo funciona como unidad.
3. Homogeneidad: Grado en que los miembros del grupo son similares por nivel de conocimientos, edad, sexo, antecedentes, etc.
4. Flexibilidad: Grado en que el grupo ha establecido o no reglas, normas y procedimientos.
5. Estabilidad: Frecuencia con la que el grupo sufre cambios o reorganizaciones fundamentales (muy importante al estudiar las diferencias entre los equipos de profesores de los centros públicos y privados).
6. Permeabilidad: Grado en que el grupo acepta la incorporación de nuevos miembros.
7. Polarización: Grado en que el grupo trabaja para conseguir un objetivo definido.
8. Autonomía: Grado en que el grupo opera independientemente de otros grupos, en el interior de una organización.
9. Intimidad: Grado en que los miembros del grupo se conocen unos a otros.
10. Control: Grado en que el grupo limita la libertad de conducta de sus miembros.

Características que expresan la relación de una persona respecto a su grupo:

11. Participación: Grado en que los miembros pueden tomar decisiones en las actividades del grupo.
12. Influencia: Grado en que el grupo toma decisiones importantes para sus miembros.
13. Ambiente agradable: Grado en que la participación en el grupo es percibida como algo grato por sus miembros.
14. Posición: Lugar que ocupa cada miembro en la jerarquía del grupo.
15. Dependencia: Grado en que un miembro se apoya en su grupo.

La observación y reflexión sobre estas dimensiones grupales puede ser una excelente iniciación, desde un punto de vista teórico, para acostumbrar al futuro profesor a analizar la *situación* en la que se encuentra. No en vano los últimos estudios de análisis de rasgos concluyeron que el rasgo más importante del profesor eficaz era la capacidad para analizar correctamente la situación en la que se encuentra, y la capacidad para dar una respuesta adecuada a dicha situación. Sin embargo, para profundizar en este análisis de la interacción y la comunicación en el aula, necesitamos otras destrezas igualmente importantes.

Para hablar de ellas, comenzaré describiendo una situación experimental en la que los novatos aventajan a los profesores experimentados.

En el marco de un curso de formación inicial para profesores de secundaria, pedí a dos profesores de bachillerato, con amplia experiencia, que dieran una clase; advirtiéndoles que, al llegar, se encontrarían en una situación experimental manipulada por mí, pero sin explicarles a qué situación se iban a enfrentar. La misma petición la hice a dos licenciados del curso de formación sin ninguna experiencia docente. Pues bien, los dos profesores novatos concluyeron su pequeña clase de 15-20 minutos, mientras que los profesores veteranos se detuvieron a los cinco minutos, asegurando que ya estaba bien, y preguntando qué se trataba de demostrar con aquella experiencia. Los cuatro profesores, al entrar en clase, se habían encontrado a todos los alumnos encapuchados con grandes bolsas de papel con dos agujeros para los ojos. Y, además, los alumnos habían recibido instrucciones para

permanecer lo más inmóviles posible, sin hacer ningún gesto ante las iniciativas que el profesor emprendiera. Los novatos llevaban aprendido su tema, y funcionaban desde el presupuesto de que para dar una clase lo único necesario es saberse bien el contenido. En consecuencia, sacaron sus folios, tomaron aire, y declamaron su clase, en el más puro estilo academicista heredado de las tradiciones de la Universidad. Los profesores experimentados buscaban la comunicación, y tenían el objetivo de establecer una interacción con los alumnos; pero ésta era imposible porque yo les había cortado la línea de retorno. Podían haber optado por el estilo academicista, y soltar su discurso sin importarles las reacciones de la clase; pero como profesionales con experiencia no lo hicieron, ya que desde mucho tiempo antes habían descartado este estilo docente.

Esta experiencia nos permite reflexionar sobre lo que he llamado la línea de retorno. Para comenzar, quiero plantear una afirmación categórica: los profesores experimentados damos clase modulando nuestras intervenciones y las de nuestros alumnos a partir de las comunicaciones que recibimos por la línea de retorno. La segunda afirmación clara es que los mensajes de la línea de retorno son mayoritariamente gestuales, y sólo a veces verbales. La tercera afirmación es que todos los profesores experimentados atendemos y desciframos correctamente los mensajes de la línea de retorno, aunque hemos aprendido a hacerlo por ensayo y error; mientras que muchos profesores novatos tardan años en descubrir que deben modular su intervención en clase a partir de estos mensajes, y además, o no les prestan atención o suelen equivocarse al decodificarlos. Veamos algunos ejemplos muy conocidos, advirtiendo que las reacciones que se describen como adecuadas deben evaluarse en cada situación, existiendo otras muchas igualmente adecuadas, de las que no se habla por razones de espacio.

Estoy en clase hablando de cualquier tema. Frente a mí varios alumnos, concentrados en sus pensamientos, asienten levemente con dos inclinaciones de cabeza. Mensaje: Vas bien. Sigue. Te estamos entendiendo. Estamos de acuerdo.

Reacción adecuada al mensaje: El profesor continua lo que estaba haciendo.

En la misma situación. Un alumno tuerce la comisura de los labios. Mensaje: No estoy de acuerdo. No lo he entendido.

Reacción adecuada al mensaje: El profesor puede repetir la idea buscando otra forma de exposición, si piensa que el mensaje se refiere a la comprensión. O bien, puede preguntar al alumno: ¿Parece que tú no estás muy de acuerdo. No es así...? A veces el profesor acusa el mensaje sin dar pie a la pregunta, con expresiones tales como: Sí, ya sé que esto os suena raro, pero enseguida lo vais a entender...

Estoy desarrollando un tema. Los alumnos toman notas en sus cuadernos. De pronto, alguno se vuelve para mirar el cuaderno del compañero.

Mensaje: Vas demasiado deprisa. Me he perdido y tengo que mirar el cuaderno del compañero para completar los apuntes.

Reacción adecuada al mensaje: Hay que hablar más despacio. Si el mensaje lo producen varios alumnos a la vez, que comienzan a hablar entre sí, hay que detener la clase y preguntar: ¿dónde os habéis perdido?

Los alumnos dialogan entre sí en un debate abierto. Un alumno acapara las intervenciones y otros compañeros emiten expresiones de fastidio: tres inclinaciones, ladeando levemente la cabeza; extensión de las palmas de las manos dejándolas caer, desolados, etc.

Mensaje: No estamos de acuerdo con él. Siempre interviene el mismo.

Reacción adecuada al mensaje: Moderar el debate procurando que todos puedan expresarse. Permitir un turno de réplica, etc.

No importa qué se esté haciendo en clase. De pronto varios alumnos ordenan sus folios y los meten en sus carpetas.

Mensaje: Es la hora. La clase se ha acabado.

Reacción adecuada al mensaje: Hay que acabar con lo que se esté haciendo, o pedir que aguanten un poco más porque la clase va a acabar en un minuto. Si no respondes al primer mensaje, el siguiente va a ser apilar los libros, y después, moverse en sus asientos y arrastar los pies. Si sigues sin enterarte, comienzan las expresiones de fastidio, el grupo va acumulando una cierta agresividad, y por último, un alumno recurre al mensaje verbal y te dice que es la hora de acabar la clase.

Todos estos ejemplos nos permiten observar hasta qué punto los profesores modulamos el ritmo de nuestras clases con los mensajes que recibimos por la línea de retorno, y cómo la mayor parte de estos mensajes son gestuales. He procurado utilizar unos ejemplos muy poco sofisticados y relativamente frecuentes en la interacción profesor-alumno; de tal modo que todo el mundo pueda reconocer de qué estoy hablando, e identifique estos mensajes como un elemento cotidiano de la vida en las aulas, que los profesores experimentados captamos, descodificamos y respondemos *varias veces en un solo minuto de trabajo en clase*. Sin embargo, pese a la importancia clave de la capacidad para descodificar y responder estos mensajes, en nuestros cursos de formación de profesores raramente se habla de su existencia. Se supone que los novatos despabilados llegarán a comprenderlos y usarlos, como lo hicimos nosotros, aprendiéndolos por ensayo y error; pero a nadie parece importarle mucho el grupo de novatos que van a comenzar fracasando en la enseñanza por su incapacidad para entender la situación en la que se encuentran. Su desconocimiento de la situación real les lleva a crear diversos conflictos con los alumnos, aumentando la carga conflictiva de las situaciones al no darles una respuesta adecuada (Hull, 1985).

En efecto, si un profesor sigue explicando sin atender a los mensajes que le dicen que no se le entiende, si no da la palabra a los alumnos que expresan su desacuerdo, si habla a una velocidad tal que los alumnos no pueden seguirle, si no modera al alumno que acapara el debate, y si no se entera de la hora que es, por muy bueno que resulte el contenido de su enseñanza, la dimensión grupal número 13, ambiente agradable, comienza a descender, junto con el grado de satisfacción de los alumnos con sus clases. Así se crea un juicio negativo respecto al profesor que acaba afectando al mismo valor que los alumnos otorgan a su enseñanza. Desde este punto de vista se justifica la conclusión de Flanders (1977) de que es imposible mantener estrictamente separados los componentes cognoscitivos y afectivos en la interacción profesor-alumno, ya que continuamente se interfieren.

He comenzado hablando de elementos y mensajes del código gestual, mucho más desconocido, para evitar que se centrara la atención en el código verbal, con mucho el más estudiado, y al que, generalmente, los profesores novatos le atribuyen mayor importancia.

De hecho, desde la década de los setenta se conoce la existencia de tres códigos de comunicación en el aula: el código verbal, el código gestual y el código de desplazamientos (Castillejo, 1976). Ya hemos llamado la atención sobre la importancia del código gestual, y aunque todos los ejemplos anteriores se refieren a su modalidad menos estudiada, –los mensajes gestuales de los alumnos hacia el profesor–, es evidente que los profesores también envían mensajes gestuales a los alumnos.

Veamos ahora algunas ideas sobre el código de desplazamientos. Muchos profesores novatos tuercen la comisura de los labios en cuanto se les habla del código de desplazamientos, ya que no

alcanzan a comprender cómo se pueden enviar mensajes con la posición que ocupan el profesor o los alumnos en el espacio de la clase. Sin embargo, en cuanto pongo un ejemplo, me envían un claro mensaje de inteligencia y una sonrisa de reconocimiento, ya que enseguida descodifican el mensaje de los desplazamientos.

Todos los alumnos realizan un ejercicio. De pronto, el profesor se levanta, recorre la clase, y se para, sin decir absolutamente nada, junto a un alumno que sigue escribiendo con cuidado de no levantar la vista.

Mensaje: (Del profesor al alumno). Muchacho, tu conducta me parece dudosa. A partir de ahora estás fichado y sujeto a vigilancia.

Reacción adecuada al mensaje: (Por parte del alumno). No levantar la vista del papel. Si es posible, seguir escribiendo con normalidad (la más adecuada); o, si no se puede seguir escribiendo, reparar el bolígrafo falsamente estropeado, ensayar una expresión de virginal inocencia, o intentar confundirse con una ramificación aérea del pupitre (si es posible, deben hacerse las tres cosas al tiempo).

Hay numerosos mensajes que transmitimos con la posición de nuestro cuerpo en el espacio. La excesiva proximidad es un mensaje de intimidación, como puede comprobar cualquier persona, si mientras habla con otra, va dando pequeños pasitos que invadan la distancia de seguridad del otro, hasta hacerle sentir la sensación de incomodidad que nos embarga en los ascensores. Por este procedimiento, he hecho retroceder más de tres metros a un profesor novato. Sin embargo, al analizar posteriormente la situación, mi oponente declaró que no había descodificado mi mensaje de intimidación de forma consciente, y aunque había ido retrocediendo no se había dado cuenta de que lo había hecho. Sólo declaró que, durante la conversación, tenía la impresión de que yo lo estaba avasallando.

Esta respuesta inconsciente se repite frecuentemente en los mensajes del código de desplazamientos. Por ejemplo, el profesor que se mantiene sentado detrás de su mesa, transmite a los alumnos un mensaje de reposo y de sosiego mientras explica un tema; pero si se mantiene allí durante el transcurso de un debate, los alumnos lo interpretan como una forma de rehuir el diálogo, o como una expresión de miedo o inhibición por parte del profesor. No hay ninguna regla que exija que los profesores nos levantemos de la mesa para moderar un debate, -salvo que los alumnos y el profesor estén sentados en círculo-, pero la mayor parte de los profesores experimentados lo hacemos. Para comprender esta conducta puede recurrirse a la siguiente experiencia. Se sitúa a un alumno de pie en mitad de la clase, y se pide a otro alumno situado a su espalda que nos hable de algún tema de su interés. Cuando comienza a hacerlo, nos vamos desplazando lentamente, hasta que el alumno que está de pie interfiere la visión cara a cara entre el alumno que habla y el profesor. Inmediatamente, el alumno que habla se desplaza a un lado para recuperar una línea de visión directa. En ese momento detenemos su intervención y le pedimos que nos explique por qué se desplaza a un lado. Las respuestas que vamos a recibir se referirán a la idea de que nos resulta molesto hablar a una persona a la que no le vemos la cara. De nuevo, en esta experiencia, aparece la idea de que el alumno no quiere que se le corte la línea de retorno, porque pierde nuestros mensajes gestuales con los que él interpreta cómo estamos acogiendo su discurso; pero además, se explica la razón de buena parte de nuestros desplazamientos por el espacio de la clase. Con ellos, buscamos unas relaciones cara a cara. Por esta razón, la disposición de los alumnos en círculo, con el profesor integrado en el mismo, permite un debate mucho más relajado, con todo el mundo sentado; pero, si los alumnos están dispuestos de forma tradicional, durante un debate el profesor va moviéndose para buscar siempre una línea de

visión directa con los sucesivos alumnos que van tomando la palabra. De la misma forma, observaremos que los alumnos se volverán de espalda o se pondrán de pie o sentados sobre la mesa, porque tampoco les resulta cómodo oír hablar a un compañero al que no le ven la cara.

Hay otros muchos mensajes que los alumnos descodifican a partir de nuestra posición en el espacio de la clase. Por ejemplo, si en un debate el profesor no sólo está de pie, sino que se mueve para acercarse a los alumnos que intervienen, éstos interpretan los desplazamientos como un signo de interés por sus opiniones. Desde la perspectiva del profesor, los desplazamientos de los alumnos también son valorados e interpretados, atribuyéndoles distintos mensajes, que varían en función de la situación de enseñanza.

Dispuesto a hablar menos de los temas más tratados y estudiados en la bibliografía, apenas haré algún comentario sobre los códigos lingüístico-verbales. Son los mensajes más frecuentes, con más fuerza en la organización explícita del clima de clase, y los más claramente descodificados por profesores y alumnos. En el trabajo de Castillejo (1976: 35-43) se definen 76 funciones diferentes, que se distribuyen en tres grandes grupos de mensajes que utilizan la intervención verbal:

a) Organizar el trabajo de la clase.

b) Dirigir el aprendizaje.

c) Generar interrelación.

Dentro del primer grupo de mensajes, utilizados para organizar el trabajo de la clase, el profesor utiliza distintas fórmulas verbales según pretenda autorizar, prohibir, imponer, sugerir, o sancionar favorable o desfavorablemente un elemento de la situación que se está viviendo en clase.

Dentro del segundo grupo de mensajes, destinados a dirigir el aprendizaje de los alumnos, aún podemos distinguir cuatro subgrupos, con los mensajes destinados a motivar, orientar, supervisar o valorar algún elemento de las situaciones que se producen en clase.

Por último, dentro del tercer grupo de mensajes, podemos distinguir tres subgrupos, con los mensajes destinados a marcar a quién se dirige la comunicación, los que regulan el modo de interrelación y los que modulan el sentido de una exposición.

Como método de investigación es cierto que resulta algo rígido e ignora una buena parte de los elementos más significativos de la vida en el aula. Igualmente, en cientos de grabaciones, después de ver varias veces una secuencia de clase, no hemos sido capaces de distinguir a qué categoría debíamos adscribir el comportamiento grabado. Pero creo que se equivocan quienes pretender enterrar los resultados de más de veinticinco años de investigación sobre la interrelación en clase. Aunque creo que las técnicas de microenseñanza suelen tener un alto contenido ansiógeno, y su empleo con profesores debutantes tiene un valor muy limitado, personalmente considero muy útil que el profesor novato utilice las tablas de categorías diseñadas en estos trabajos como un inventario de recursos para la interacción en clase. En efecto, suele resultar de utilidad que el profesor sepa que para motivar a sus alumnos puede generar distintos tipos de mensajes con objetivos diferentes: incitar a la acción, incitar al pensamiento, incitar a la observación, enlazar con necesidades de los alumnos, enlazar con elementos ficticios, enlazar con sucesos reales, enlazar con conocimientos anteriores, problematizar sobre situaciones concretas o problematizar sobre sujetos. Creo que no tiene sentido poner a los profesores debutantes a dar pequeñas clases, y luego intentar adscribir cada comportamiento grabado en circuito cerrado de televisión a una categoría predeterminada; pero sí creo que tiene mucho sentido explicarle al futuro profesor que, para motivar al alumno, puede echar mano de esos nueve tipos de

mensajes diferentes y enseñarle en qué consisten; sobre todo si la alternativa es hacer un gran discurso sobre la importancia de que los profesores motiven a los alumnos sin acabar nunca de explicar cómo se puede motivar a los alumnos. De hecho, una de las diferencias más notables entre los profesores experimentados y los profesores novatos es que éstos últimos comienzan el tema cuatro por los contenidos del tema cuatro, mientras que los profesores experimentados empiezan sus clases, siempre, enlazando con los conocimientos aprendidos en las clases anteriores o estableciendo interrelaciones entre el nuevo contenido que se va a explicar y observaciones, sucesos reales, o situaciones concretas vividas por los alumnos. En definitiva, lo que Ausubel llama *organizadores previos* y que resultan ser una de las claves básicas del aprendizaje significativo.

3. Las prácticas de enseñanza como elemento vertebrador de la formación inicial

El "practicum" no debe considerarse como un elemento añadido a la formación teórica, sino como el auténtico elemento vertebrador de la cualificación profesional de los futuros profesores: "El valor profesional del título y el carácter esencialmente profesionalizador de las enseñanzas conducentes a su obtención aconsejan prestar una especial atención, entre los múltiples factores que inciden sobre la calidad de la formación inicial del profesorado, a la búsqueda del mayor grado posible de integración entre la formación teórica y la formación práctica, entendida esta última como práctica profesional docente. La integración entre la teoría y la práctica debe ser, pues, la característica esencial de la formación inicial del profesorado de educación secundaria, lo cual conduce, por una parte, a subrayar el carácter teórico-práctico de la totalidad de las enseñanzas incluidas en el curso de cualificación pedagógica, y por otra, a concebir el 'practicum' como el componente formativo vertebrador del curso" (Decreto Reguiador del CCP).

En la puesta en práctica de estas ideas va a centrarse la existencia de un cambio real en la formación inicial del profesorado de secundaria. Valdría la pena, en este punto, revisar algunas de las publicaciones sobre la integración entre teoría y práctica, entre ellas, las de Vázquez (1982) y de Pérez Gómez (1984, 1992).

En efecto, como he criticado en anteriores apartados, la mayor parte de los contenidos teóricos que se ofrecen a los futuros profesores de secundaria, en todas las materias, tienen una escasa virtualidad para orientar su trabajo profesional en la enseñanza. Y, para colmo, las prácticas de enseñanza han seguido, en la mayor parte de los casos, el enfoque organizativo de "sálvese quién pueda". Según este enfoque, que ahora se corre el riesgo de reproducir, los alumnos son adscritos en prácticas a un centro de enseñanza, y, todo lo más con la designación de un tutor nominal, empiezan a deambular por los institutos sin que exista una delimitación de las tareas que deben realizar o del número de clases que deben impartir. Algunos tutores integran a los alumnos en la vida y las actividades de sus respectivos Seminarios; pero otros los utilizan como una especie de sustitutos que les permiten evadir la responsabilidad de algunas clases, sin mayor preparación o evaluación posterior.

Las Administraciones educativas deben entender muy claramente que hacerse cargo de la tutorización de un grupo de futuros profesores en prácticas, y hacerlo bien, supone un considerable trabajo extra para los profesores en ejercicio, y que este trabajo extra, o se remunera o se acaba abandonando. De otra forma, las instituciones responsables de los cursos de cualificación pedagógica no tendrán la capacidad de seleccionar a los tutores, de exigirles responsabilidades o de evaluar su trabajo.

El Decreto regulador destaca "la importancia de vincular la formación inicial del profesorado a las instituciones docentes, es decir, a los institutos de educación secundaria, con el doble fin de facilitar que el 'practicum' pueda cumplir la función de componente formativo vertebrador del curso de cualificación pedagógica y, al mismo tiempo, aprovechar los conocimientos y experiencias de los profesores y profesoras en activo con niveles contrastados de calidad en el ejercicio de la función docente". Y, un poco más adelante, establece la necesidad de garantizar "una adecuada coordinación entre el 'practicum' y las materias teórico-prácticas, estableciendo a tales efectos, los mecanismos de coordinación necesarios". Por último, el artículo 8.1. establece una carga lectiva de 15 créditos para el "practicum", de los que al menos 10 se destinan a la práctica de la docencia tutorizada en centros de educación secundaria, y el resto a la preparación, análisis, reflexión y valoración de las prácticas docentes realizadas.

El elemento central sobre el que va a pivotar el éxito o el fracaso del curso de cualificación pedagógica estará en el esquema de coordinación entre los dos bloques de materias, y en la capacidad para acabar en el "practicum" con el enfoque de "sálvese quién pueda", y cumplir rigurosamente con el nombramiento de tutores, preparando conjuntamente un esquema de actividades concretas a realizar por los futuros profesores, realizando luego actividades de reflexión, análisis y valoración de todas las actividades que éstos vayan realizando.

Para empezar quisiera distinguir entre:

-Prácticas de observación.

-Prácticas de simulación.

-Prácticas de intervención.

Consciente de la importancia de estos aspectos en la formación inicial de los profesores de secundaria, dedicaré los próximos apartados a la reflexión sobre la interrelación entre teoría y práctica, proponiendo actividades de enlace a realizar simultáneamente con el bloque de contenidos llamado teórico-práctico, evitando que se convierta en un bloque teórico, seguido luego por el "practicum".

4. El "practicum" y las prácticas de intervención

Las prácticas de intervención, definidas como "práctica profesional docente tutorizada" debe constituir el núcleo del "practicum", con una duración mínima de 10 créditos de intervención del futuro profesor, y 5 créditos de actividades de preparación, reflexión y evaluación de esas 100 horas que cada participante en el curso deberá dedicar a "practicar la docencia tutorizada". En este punto se marcarán las primeras diferencias entre distintos cursos, ya que algunos entenderán que esto exige 100 horas lectivas de intervención del futuro profesor, trabajando con alumnos en una clase, más 50 horas de otras actividades; mientras otros, contabilizarán 150 horas de permanencia en el Instituto, en las que la intervención del futuro profesor con alumnos reales, puede quedar reducida á cinco horas de responsabilidad en las actividades de una clase.

Sobre el enfoque de las prácticas de intervención no me queda duda. Más de quince años de investigación desde la perspectiva de la investigación-acción han dejado claro y bien definido un camino para enfocar estas prácticas: implicar personalmente al futuro profesor en su propia formación profesional, considerándole como un práctico reflexivo capaz de construir su propio conocimiento a partir de la reflexión sobre los problemas de su trabajo en la enseñanza. Para ello, es necesario

intercalar periodos de intervención con periodos de reflexión, en los que, junto al tutor y quizá otros compañeros implicados en las mismas situaciones, se vaya ordenando y dotando de sentido a las experiencias vividas en los primeros contactos con los alumnos. De ninguna manera puede mantenerse el viejo esquema de enviar a los alumnos a dar clase y evaluarlos después de seis meses a través de un informe escrito, que suele recoger una buena lista de preguntas angustiosas a las que el tutor nunca dará respuesta.

El problema práctico va a situarse en la capacidad de los centros universitarios para comprometer a cientos de tutores con las perspectivas y los enfoques de la investigación-acción, acercándoles a las ideas elaboradas durante años por Thirion, 1980; Elliot y Ebbut, 1983; Delorme, 1985; Schön, 1987; Fernández Pérez, 1988; Calderhead, 1989; Villar, 1990, 1993; Elliot, 1991; Tabachnick y Zeichner, 1991; Pérez Gómez, 1992; Baillauqués y Breuse, 1993; Marcelo, 1994; Zabalza, 1996; European Journal of Teacher Education, 1996. Para ello, habrá que romper con esa vieja idea de que, mientras en los restantes campos de conocimiento todo el mundo entiende que debe estudiar, y se respetan las investigaciones de los especialistas, en educación cualquier persona puede elevar su experiencia personal en las aulas al rango de norma universal sin mayor preocupación por contrastarlas.

El Decreto regulador del curso de cualificación pedagógica parece consciente de esta necesidad, al asegurar, en el artículo 8.7., que: "Las Administraciones educativas garantizarán la formación necesaria para el ejercicio de su función a los profesores y profesoras seleccionados para ejercer de tutores de prácticas del alumnado del curso de cualificación pedagógica". Desde el punto de vista organizativo, esto debe suponer, al menos, el reconocimiento de una cierta liberación de sus obligaciones habituales para estudiar, preparar sus tutorías, coordinarse con los profesores del primer módulo y atender a los profesores novatos, en seminarios y grupos de discusión intercalados con sus intervenciones prácticas.

5. El programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas. Una aplicación para las prácticas de simulación en la formación inicial de profesores de secundaria

A partir de la técnica de inoculación del estrés (Meichenbaum y Cameron, 1987), y de los estudios sobre aprendizaje de destrezas sociales en situaciones simuladas, se han desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga diferentes técnicas aplicadas a la formación del profesorado; de las que se han hecho, con éxito, aplicaciones posteriores en otras profesiones en las que igualmente hay que resolver situaciones conflictivas en una interacción interpersonal. En concreto, el *Programa de Aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas*, ampliamente experimentado con más de dos mil profesores durante su elaboración, está siendo aplicado en estos momentos en varias Universidades de Francia, Gran Bretaña, Portugal y Bélgica, países en los que se ha traducido la versión original diseñada por nuestra Universidad. Posteriormente, esta técnica se ha aplicado a los problemas de formación de personal en ámbitos tan dispares como la formación de cuadros directivos de la banca, oficiales de policía local y enfermeras, mostrándose -como veremos en el apartado de evaluación- como un método eficaz y práctico, ampliamente aceptado por las personas a las que se ha aplicado, y capaz de aumentar la seguridad en uno mismo frente a situaciones potencialmente conflictivas, reduciendo los efectos perjudiciales del estrés.

En la aplicación diseñada para la formación de personal se utilizan situaciones simuladas o *role playings* para desarrollar la fase de ensayo autoinstructivo típico de este procedimiento. El hecho de actuar en una situación simulada, que se plantea como un juego con sus mismos compañeros, evita el componente ansiógeno de la posibilidad de fracasar en una situación real en la que el profesor es el responsable directo de la clase.

Conceptualmente, se distinguen tres secuencias en el programa:

1ª Fase de modelado.

2ª Ensayo autoinstructivo.

3ª Aplicaciones generalizadoras.

Polaino (1982:42) definía la inoculación del estrés como: "Un procedimiento que consiste en desarrollar las habilidades del sujeto para responder a los estímulos estresantes –a través de un método de imitación de destrezas– de forma que sean reducidas al mínimo las emociones perturbadoras y se acrezca el comportamiento adaptativo".

Básicamente podemos describir el *Programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas* como la presentación graduada de situaciones potencialmente conflictivas, ante las cuales el profesor debe elaborar una respuesta que, luego, tiene que poner en acción. Es crucial, luego, la tercera fase, en la que se analiza la actuación del sujeto y de otros sujetos ante la misma situación problemática, buscando una fijación de los recursos y las destrezas más adecuadas para dominar la situación potencialmente estresante. Inicialmente, se partió del Programa de inoculación de estrés, aplicándolo a la formación del profesorado de secundaria. Las primeras versiones del Programa comenzaron a utilizarse de forma experimental, durante veinticinco horas, con 232 alumnos del Curso de Aptitud Pedagógica durante el curso 1982-83. A partir de dicha experiencia se reelaboró la técnica, estableciendo diversos ajustes, que volvieron a ponerse a prueba, definitivamente, sobre un total de 185 alumnos del C.A.P., durante el curso 1983-84. A partir de entonces, la técnica resultante, a medio camino entre el programa original de inoculación de estrés y el aprendizaje de destrezas sociales en situaciones simuladas ha merecido la atención de muy diversas instituciones de formación de profesorado, publicándose en Inglaterra (Esteve, 1986, 1989c), Francia (Esteve,1989a) y Portugal (Jesus, 1996). Desde el curso 1990-91 el programa quedó integrado como curso ordinario en el Master: Programas de intervención psicológica en contextos educativos, organizado por la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. Los alumnos del Master lo han utilizado con éxito en los más variados contextos escolares, elaborando diversas evaluaciones independientes que atestiguan su eficacia. Con la experiencia acumulada en las aplicaciones del Master, el programa se ha ido alejando del primitivo esquema de inoculación de estrés, dando cada vez una mayor importancia al aprendizaje de destrezas sociales en situaciones simuladas y a la reestructuración cognitiva del pensamiento del profesor. Tras las últimas modificaciones efectuadas, prefiero titular al Programa: *"Aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas"*, tal como veremos en la descripción de la técnica que se hace a continuación.

5.1. Fase de modelado

1. A partir de los estudios de Honeyford (1982) y Vonk (1983) se elaboraron doce juegos de tres tarjetas idénticas. Cada uno de los juegos plantea una situación calificada como conflictiva por los profesores debutantes y graduada según la intensidad de la dificultad que presenta.

Las tarjetas deben describir situaciones reales, vividas en la práctica del aula por otros profesores e identificadas por ellos como conflictivas. Las situaciones deben ser descritas en términos activos, procurando un máximo de concreción y evitando en lo posible interpretaciones ambiguas que supongan luego actuaciones muy distintas en la fase de ensayo autoinstructivo.

No debe utilizarse un juego de tarjetas preconcebido. Dependiendo del grupo de profesores con el que se vaya a trabajar, debe hacerse un diseño específico de las situaciones que para ellos son conflictivas. Igualmente, en cada caso, debe revisarse la graduación efectuada sobre la potencialidad ansiógena de las situaciónes contenidas en las tarjetas; con el fin de presentar en primer lugar aquellas situaciones que, en ese grupo, son consideradas como menos conflictivas, dejando para el final las consideradas como más dificiles.

2. Divididos los futuros profesores en grupos de hasta veinte o veinticinco personas, el animador desarrolla una justificación de la utilización de la técnica de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas, basada en una descripción de los problemas prácticos a los que el profesor de secundaria debe hacer frente en su trabajo diario en la enseñanza. Dicha justificación puede elaborarse fácilmente siguiendo la línea argumental desarrollada en *El malestar docente* (Esteve, 1994) o en *Los profesores ante el cambio social* (Esteve, 1995).

3. Se hace un gran hincapié en que se trata de adquirir destrezas que nos puedan servir como recurso para actuar ante situaciones potencialmente conflictivas, con el fin de potenciar la seguridad del profesor en sí mismo. Bien mediante la reflexión sobre la actuación propia o sobre el análisis de la actuación de otros compañeros. En definitiva se trata de "aprender viendo". Esta idea de "aprender viendo" debe desarrollarse en dos direcciones complementarias: En primer lugar, verme a mí mismo actuando ante situaciones potencialmente conflictivas. Observar mi propio estilo docente hasta llegar a identificarlo. Desarrollar la capacidad de analizar las reacciones que producen en los alumnos los diferentes estilos que adopto y los distintos recursos que soy capaz de utilizar en clase. En segundo lugar, viendo a otros compañeros responder, con otros estilos, ante las mismas situaciones potencialmente conflictivas. Esto nos permite incorporar nuevos recursos de actuación, menos ansiógenos y menos conflictivos, estudiando el distinto juego de reacciones del grupo de clase ante la utilización de diferentes estilos al afrontar una misma situación educativa. Se concluye así que la potencialidad conflictiva de una misma situación puede aumentarse o disminuirse, dependiendo del estilo que utiliza el profesor para afrontarla, y del clima consiguiente que su actuación genera en los alumnos.

4. Se dan una serie de orientaciones generales sobre la forma de enfrentar situaciones potencialmente conflictivas ante un grupo de clase. El objetivo es aprender a dominarlas manteniendo la intervención del profesor en una banda de conductas intermedias, que eviten al mismo tiempo la tendencia a la indefensión y las reacciones impulsivas de carácter agresivo: en el caso de la indefensión, el profesor queda desconcertado sin capacidad de reacción ante la situación que enfrenta; y en las reacciones impulsivas de carácter agresivo, el profesor aumenta la potencialidad conflictiva de la situación, multiplicando la agresividad del grupo con una respuesta desmesurada, que habitualmente desencadena una reacción mucho más conflictiva en los alumnos.

5.2. Ensayo autoinstructivo

5. Se sitúa fuera del aula de clase, en habitaciones separadas, a tres sujetos, a los cuales se entrega un juego de tres tarjetas idénticas, en las que se describe la misma situación potencialmente conflictiva. Dichos sujetos disponen de diez, veinte y treinta minutos para preparar, con papel y lápiz, una estrategia con la que responder en la práctica a la situación contenida en la tarjeta cuando les toque volver al aula.

6. Al resto del grupo que queda en clase no se les descubre el contenido de las tarjetas, ni se les avisa del tipo de situación del que se trata. Exclusivamente, se les pide que asuman el papel de alumnos, que escuchen a la persona que va a jugar el papel de profesor en clase, y que reaccionen ante su actuación como ellos creen que lo haría un grupo de alumnos del nivel correspondiente.

7. Los tres individuos situados fuera de la clase van entrando de uno en uno, con intervalos de diez minutos, de forma tal que ni el segundo ni el tercero hayan presenciado ni oído la situación desarrollada por los precedentes. Las tres actuaciones se graban en vídeo, poniendo igual atención durante la grabación, a la actuación del profesor y a las reacciones de sus alumnos. Una vez acabada su actuación, el sujeto puede permanecer en la clase observando las actuaciones posteriores.

5.3. Aplicaciones generalizadoras

8. Se reproducen una a una las grabaciones de las actuaciones de los tres profesores, avisando previamente a todos los participantes de que tomen nota, durante el visionado de la grabación, de cuantos detalles les parezcan significativos, y, particularmente, de aquellas intervenciones del profesor o de los alumnos que, en su opinión, han marcado la dinámica de la clase.

9. La persona que ha actuado como profesor, tras ver su actuación, (al hacerlo por orden, en este momento cada uno ya ha visto las actuaciones de los otros dos), debe responder con detenimiento a las preguntas siguientes:

1. *¿Cómo te ves en la intervención que has tenido?* (Objetivo: Llevar al futuro profesor a identificar su propio estilo como docente).

2. *¿Cuál era el planteamiento inicial de tu intervención?* (Objetivo: Preparar al futuro profesor para analizar el máximo de factores relevantes de la situación a la que se enfrenta, destacando la idea de que el dominio de situaciones potencialmente conflictivas puede depender de la elaboración de análisis previos por parte del profesor).

3. *¿Los alumnos han respondido como tú esperabas, o has tenido que modificar tus planteamientos iniciales a lo largo de tu intervención?* (Objetivo: Llamar la atención al futuro profesor sobre la dinámica de la clase y la capacidad de influencia de cualquier elemento contextual (enfoque ecológico), obligándonos a improvisar sobre los esquemas preconcebidos a partir de la evolución de los acontecimientos).

4. *¿Qué destrezas de las que has utilizado consideras que han sido efectivas en la situación en que te encontrabas?* (Objetivo: Analizar cómo el dominio de situaciones potencialmente conflictivas puede depender de la elaboración de análisis previos por parte del profesor).

5. *Vistas las actuaciones de tus otros dos compañeros ante la misma situación, ¿qué recursos de los que ellos han puesto en juego podrían haber sido de aplicación en la situación concreta a la que tú te has enfrentado?* (Objetivo: Reforzar el objetivo anterior, con la idea de que podemos adquirir nuevas destrezas para dominar situaciones potencialmente conflictivas imitando las utilizadas por otros compañeros, y

analizando las reacciones que producen sobre un grupo de clase y los momentos en que es adecuado su empleo. Igualmente, esta pregunta debe llevar al grupo a la reflexión sobre el hecho de que un recurso utilizado con éxito por un compañero, puede no tener ningún sentido en una situación diferente; o bien, que una destreza social empleada por otro compañero puede estar fuera de mi capacidad de actuación o ser incoherente con mi estilo docente).

Si se analiza con detenimiento, las respuestas a las cinco preguntas precedentes exigen del profesor una reconstrucción cognitiva de sus pensamientos previos sobre la enseñanza, de sus ideas sobre las reacciones esperadas de los alumnos y sobre sus propias estrategias de afrontamiento. De hecho, suponen una primera confrontación de sus ideas con la práctica de la enseñanza. El esfuerzo que se le exige para ordenar y expresar sus pensamientos, le sitúa en una línea de reflexión sobre la propia acción, obteniendo sus propias conclusiones tras someter su actuación a un ejercicio de crítica. También es importante destacar que la reflexión del profesor se enfoca sobre su actuación, acostumbrándole a reflexionar en términos de adecuación entre su acción y los múltiples elementos que han configurado la situación (enfoque ecológico). Así, en el caso de una respuesta inadecuada, el profesor pone en cuestión su actuación, y sabe que tiene que modificar sus esquemas de intervención; pero no pone en cuestión su personalidad, pensando que él no sirve para la enseñanza.

10. Para reforzar aún más estas aplicaciones generalizadoras, se abre el debate al conjunto de los participantes, que han actuado como alumnos.

Previamente, es muy importante advertir a todos que está radicalmente prohibido hacer juicios de valor sobre la actuación del compañero que ha intervenido. El animador debe intervenir de forma tajante cortando cualquier juicio, positivo o negativo, sobre la actuación del compañero que ha actuado. Todos los participantes deben tener muy claro que todas las intervenciones no son sino casos prácticos para analizar la interacción profesor-alumno, estudiar los elementos que configuran la cambiante dinámica de la clase, reflexionar sobre el juego de reacciones: actuación del profesor, reacciones de los alumnos, reacción del profesor ante las reacciones de los alumnos, etc. Se debe advertir a los participantes que sus intervenciones deben circunscribirse al comentario de los recursos que los tres profesores han puesto en juego, y al estudio de si podrían ser más o menos útiles para hacer frente al tipo de situación concreta a la que ellos se han enfrentado. La razón de esta prohibición tan tajante es doble: primero, acostumbrarles a juzgar *la actuación* y no a *la persona*; segundo, evitar el posible efecto ansiógeno de verse sometido al juicio de los demás. La experiencia demuestra que si se siguen estas intrucciones, las discusiones se centran en los aspectos técnicos de las actuaciones y en el juego de reacciones de profesores y alumnos, con un escaso valor ansiógeno. Preguntados por este extremo, la mayor parte de los participantes tienden a identificar las simulaciones con juegos, sin otorgarles un significado ansiógeno; sin embargo, en algunas intervenciones que no han sido cuidadosas en este punto, permitiendo juicios sobre los compañeros, el programa ha sido considerado como útil, pero también como desagradable o ansiógeno por algunos participantes.

Hechas estas advertencias, se invita a todo el grupo a responder a las siguientes preguntas:

1. *¿Cómo se han sentido ante la actuación del profesor? Los alumnos deben tratar de identificar con un adjetivo calificativo sus sentimientos predominantes ante la actuación del profesor (por ejemplo: interesados, aburridos, animados, hundidos, aterrorizados, indiferentes).* (Objetivo: Identificar las reacciones del grupo de clase ante los diferentes estilos que ha ido adoptando el profesor. Descubrir la relación existente entre los

sentimientos que se generan en el grupo y los recursos relacionales que se han ido empleando).

A continuación se abre un debate libre para que cualquier participante responda, reforzando o contradiciendo las apreciaciones hechas por el sujeto al responder a las preguntas 4 y 5.

2. *¿Qué destrezas de las que ha utilizado el profesor consideras que han sido efectivas en la situación en que él se encontraba?* (Objetivo: Buscar la generalización de la experiencia vivida, obligando a todos los participantes a repensar la situación, intentando verse cada uno a sí mismo en ella y elaborando una idea de cómo podría responder él ante esa situación, si se le presentara algún día en la realidad).

3. *Vistas las actuaciones de tus tres compañeros ante la misma situación, ¿qué recursos de los que ellos han puesto en juego crees que tú podrías incorporar a tu propio estilo docente? ¿Crees que tú, sin violentar tu propia personalidad, serías capaz de adoptar alguna de esas estrategias de actuación?* (Objetivo: Reforzar el objetivo anterior, con la idea de que podemos adquirir nuevas destrezas para dominar situaciones potencialmente conflictivas, imitando las utilizadas por otros compañeros. Comprender que sólo debemos intentar incorporar aquellas estrategias de actuación que son coherentes con nuestro estilo docente y nuestra propia personalidad).

Insisto en la importancia de que, durante las fases 9 y 10, el animador intervenga evitando cualquier juicio de carácter normativo que valore globalmente la actuación de un profesor. Ha de recalcar, cuantas veces sea necesario, que no se trata de elaborar juicios sobre si el profesor lo ha hecho bien o mal, sino de analizar qué destrezas ha utilizado, qué reacciones han producido en el grupo de clase y cómo han funcionado al hacer frente a la situación. Aún a riesgo de ser reiterativo, el animador debe instalar el conjunto del debate en el análisis de los recursos utilizados, y en el juego producido en la interrelación mutua entre las acciones del profesor y las reacciones de los alumnos.

En el caso de que alguno de los participantes elabore una opinión altamente negativa de su propia actuación, debe animársele a actuar de nuevo, explicándole que la observación de la primera actuación y el análisis posterior, le permitirán elaborar una nueva actuación mucho más adecuada. En efecto, la comparación de la primera y la segunda intervención, en aquellos sujetos que consideran que han elaborado una respuesta inadecuada a la situación, es una de las mejores pruebas del valor de la técnica de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas. Resulta muy gratificante, para los participantes, comparar las diferencias entre ambas actuaciones y constatar el valor práctico de la técnica.

5.4. Algunos ejemplos prácticos

Como ya se ha dicho, los juegos de tarjetas deben elaborarse "a medida" en cada aplicación de la técnica de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas, asegurándose de que se incluyen las situaciones conflictivas más relevantes para el grupo con el que se está trabajando, y de que la graduación de la dificultad de las situaciones es la adecuada en dicho grupo.

Por tanto, con diferentes grupos de profesores deben utilizarse juegos de tarjetas diferentes, dependiendo de los distintos grupos de enseñanza, de los ambientes sociales y escolares en los que ejercen y de las distintas materias que enseñan.

A continuación incluímos las tarjetas utilizadas en la elaboración inicial del programa, y en otras aplicaciones posteriores, a modo de ejemplo, recalcando que su publicación no tiene más valor que el de servir de guía para elaboraciones posteriores.

En las primeras aplicaciones del programa, pensando en alumnos de los últimos años de las licenciaturas de Ciencias y Letras, sin ninguna experiencia docente y con el propósito de trabajar luego en el nivel de enseñanza secundaria, se utilizaron las tarjetas siguientes:

1. "Es su primer día de clase. Es usted nuevo en el centro y sus alumnos no le conocen".

2. "Es su primer día de clase. Es usted nuevo en el centro y sus alumnos no le conocen. Su asignatura tiene fama de 'rollo'".

3. "Es su primer día de clase. Es usted nuevo en el centro y sus alumnos no le conocen. El director le ha dicho que en este centro lo más importante es la disciplina".

4. "Dedique la clase de hoy a establecer un programa de organización de las actividades de enseñanza en su asignatura para todo el curso".

5. "Tiene que dedicar la clase de hoy a establecer las reglas de convivencia con que va a funcionar a lo largo del curso".

6. "Ayer dio una respuesta precipitada ante una pregunta dificil 'para salir del paso'. A la salida de clase un alumno le dijo que su explicación era falsa y que en la clase de hoy lo demostraría ante todos".

7. "En el único examen realizado en el curso todos los alumnos tienen un 10. Usted sabe que se han copiado pero no sabe cómo".

8. "Ayer sacó usted las notas de examen de su primer parcial. Ha suspendido al 80%".

9. "El profesor titular está enfermo y le ha pedido que lo sustituya dando la clase que usted ha preparado".

10. "Estamos hartos de sus clases. No nos enteramos de nada. Váyase de aquí. Firmado: Los alumnos".

11. "Suspenda el examen del próximo martes o el director se enterará de lo que pasó el último sábado. Firmado: La mano negra".

12. "De usted su clase con normalidad". (Los alumnos se han puesto de acuerdo, previamente, para boicotear la clase).

La realización de trabajos de investigación, -tales como los desarrollados en nuestro propio equipo por Vera (1988b)-, sobre los problemas de los profesores debutantes y sobre las dificultades a las que han de enfrentarse en sus primeros años de trabajo en la enseñanza, permiten hacerse una idea más exacta de los campos en los que "a priori" deben confeccionarse tarjetas representativas de las situaciones con mayor potencialidad ansiógena para los profesores de un grupo determinado. De las numerosas aplicaciones realizadas reproduzco algunas de las tarjetas utilizadas. Al pertenecer a diferentes aplicaciones no guardan entre ellas una graduación de intensidad:

-"El jefe de estudios le ha dicho que ha recibido numerosas quejas de su método de enseñanza por parte de los alumnos".

-"Al llegar al aula observa que dos de sus alumnos han roto una ventana durante una pelea".

-" Tras reiterados problemas con los alumnos de una clase, usted decide citar a los padres a una reunión. Sólo seis han acudido a la cita".

-"Deberá integrar en su grupo de clase a 6 alumnos de un curso superior durante una semana. Su grupo de origen ha salido de excursión, pero sus padres no autorizaron el viaje de estos niños".

-"A mitad de curso trasladan dos alumnos nuevos a su clase".

-"Los alumnos se burlan continuamente de un niño que lleva gafas. Se las han escondido y no puede seguir trabajando".

BEST COPY AVAILABLE

-"Los alumnos se burlan de un niño extranjero por su mal uso de la lengua".

-"Dos alumnos se pelean por una goma. Su agresividad les lleva a pegarse mientras usted explica".

-"Ha expirado la fecha límite que había fijado para la entrega de ejercicios. Sólo cinco alumnos han entregado los trabajos acordados".

-"Un grupo de alumnos interrumpe sistemáticamente sus explicaciones. Usted sospecha que sólo pretenden retrasar la marcha del curso".

-"Es su primer día de clase. El jefe de estudios le ha informado de que en su grupo hay repetidores y que el nivel académico general es muy bajo".

-"El Claustro del centro le ha llamado la atención sugiriéndole que sus clases han de ser más participativas".

-"Tras pasar un cuestionario para que los alumnos evalúen sus clases descubre que la mayoría no considera interesante su asignatura".

-"Tras comprometerse a realizar una actividad extraescolar cuya preparación le ha llevado mucho tiempo, la mitad de los alumnos faltaron a ella".

-"Cada vez que la clase trabaja en grupos pequeños, una buena parte de los alumnos se desentiende del trabajo, dejando que lo hagan los 'tontos de siempre'".

-"Los alumnos le solicitan emplear la hora de clase, con su presencia, para planear una huelga porque la calefacción no funciona".

-"Un alumno le ha pedido que no le saque nunca más a la pizarra porque los demás se burlan de un defecto físico".

-"Tienes que completar tu horario con una materia que no dominas (dibujo). Hoy es tu primer día de clase en esa materia".

-"Tiene un fuerte resfriado. Le duele mucho la garganta y no puede hablar alto".

5.5. Evaluación de la técnica de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas

5.5.a. En aplicaciones a profesores debutantes de secundaria

En la aplicación definitiva del programa se hizo una valoración de la aceptación de la técnica por parte de los 185 alumnos del C.A.P. del curso 1983-84, que la había utilizado durante 25 horas. Se utilizó una encuesta anónima, referida al conjunto de los módulos del C.A.P., en la que se incluían algunas preguntas específicas referidas al módulo de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas, que arrojó los siguientes resultados:

1. Ante una pregunta de elección múltiple sobre el interés del programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas, respondieron:

Mucho: 74,05 %
Normal: 25,40 %
Poco: 0,54 %

2. Frente a una pregunta *abierta* sobre lo que más les había interesado de los cuatro módulos de contenido que componían el programa teórico del C.A.P., hablaron del programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas:

Positivamente: 88,11 %
Negativamente: 2,70 %

3. Consideran que el programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas es de aplicación práctica:

Si: 92, 97 %
No: 1,62 %
N.C.: 5,40 %

4. Ante una pregunta *abierta* sobre las modificaciones que establecerían en el conjunto del módulo teórico del C.A.P.:

El 57,83 % solicitó una mayor dedicación de tiempo al módulo de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas por sus aplicaciones prácticas al trabajo real en la enseñanza.

5. En un último apartado de la encuesta, totalmente abierto y referido al conjunto de los cursos del C.A.P., bajo el título: *Observaciones*:

El 44 % de los alumnos habló del carácter práctico del programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas para reafirmar su seguridad ante los inicios en la profesión docente.

5.5.b. En aplicaciones a profesores de primaria

La valoración corresponde a la aplicación realizada por Adriana Miranda en mayo de 1992 tras utilizar la técnica de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas con un grupo de profesores de E.G.B. en el CEP de Fuenlabrada (Madrid). No se trata de profesores debutantes, sino de profesores en ejercicio con una antigüedad media en la docencia de 8 años.

Se utilizó el test de Friedman, diseñado para medir el agotamiento y estrés del individuo con referencia su trabajo profesional como docente, aplicándolo al grupo de profesores antes y después de la utilización del programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

E1: Agotamiento psíquico:

Evaluación previa: Promedio grupal: 40, 16
Evaluación final: Promedio grupal: 30, 04

E2: Agotamiento general:

Evaluación previa: Promedio grupal: 47, 26
Evaluación final: Promedio grupal: 38, 42

Se comprueba, por tanto, una disminución aproximada del 10 % tanto del agotamiento psíquico como del agotamiento general, tras la aplicación de la técnica de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas.

Hay que destacar dos hechos en esta evaluación: El primero es la antigüedad de los profesores de E.G.B. que siguieron el programa, con una media de 8 años de trabajo en la enseñanza. Los resultados individuales en las respuestas al Friedman sugieren que la efectividad del programa es mayor con profesores debutantes, -para los cuales está diseñado específicamente-, que con profesores de mayor experiencia. La razón es la mayor inseguridad de los profesores debutantes, para los que el programa resulta más efectivo porque tienen más que aprender. Por contra, los profesores con mayor experiencia han ido consiguiendo a lo largo de los años, una consolidación -por ensayo y error- del propio estilo de enseñanza, logrando una mayor seguridad en sí mismos.

El segundo hecho a destacar lo constituye la baja puntuación inicial del grupo de profesores

estudiados, en las dos escalas del Friedman. En efecto, el promedio grupal en la evaluación previa –expresado en percentiles– nos da unas puntuaciones de 40,16 en agotamiento psíquico y de 47,26 en agotamiento general. Es decir, se trata de un grupo de profesores con unas puntuaciones muy moderadas, claramente por debajo de la media. Ello supone que la mejora media observada del 10 % respecto a los baremos del test no pueda considerarse como indicativa de la efectividad general del programa de aprendizaje de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas, ya que el examen de las puntuaciones individuales sugiere, igualmente, que los individuos con mayores puntuaciones iniciales de agotamiento y estrés son los que más mejoran en la evaluación final tras la aplicación del programa, llegando a obtenerse mejoras individuales en las puntuaciones de hasta el 40 %.

En la evaluación global realizada por la autora (Miranda, 1992) considera que se logró: "Un mejor conocimiento de su estilo docente". "Un cambio en su concepción de la eficacia docente", y que "aprendieron estrategias unos de otros mediante la observación, disminuyendo la ansiedad frente a situaciones conflictivas". ■

BIBLIOGRAFÍA

- Baillauquès, S. y Breuse, E. (1993). *La première classe*. Paris: E.S.F.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), 43-51.
- Castillejo, J.L. (1976). *Aproximación al análisis del acto didáctico*. Valencia: ICE de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Delorme, C. (1985). *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Madrid: Narcea.
- Elliot, J. y Ebbutt, D. (1983). *Action-Research into Teaching for Understanding*. Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- Elliot, J. (1991). *Action research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Esteve, J.M. (1977). *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J.M. (1984a). *Profesores en conflicto*. Narcea: Madrid.
- Esteve, J.M. (1984b). L'image des enseignants dans les moyens de communication de masse. *European Journal of Teacher Education*, 7 (2), 203-209.
- Esteve, J.M. (1986). Inoculation against Stress: a technique for beginning teachers. *European Journal of Teacher Education*, 9 (3), 261-269.
- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Laia: Barcelona. (Tercera edición: 1994. El malestar docente. Paidós: Barcelona).
- Esteve, J.M. (1989a). Strategies cognitives pour eviter le malaise des enseignants: l'induction du stress et la désensibilisation systématique. *Education*, 213 y 214, 9-18 y 9-15.
- Esteve, J.M. (1989b). Teacher Burnout and Teacher Stress. En M. Cole y S. Walker (Eds.), *Teaching and Stress* (pp. 4-25). Open University Press: Milton Keynes.
- Esteve, J.M. (1989c). Training Teachers to Tackle Stress. En M. Cole y S. Walker (Eds.). *Teaching and Stress* (pp. 147–159). Open University Press: Milton Keynes.
- Esteve, J.M., Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- European Journal of Teacher Education. (1996). *Practical Experience in Teacher Education*, 19 (3). (Número monográfico).
- Fernández Cruz, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: FORCE.
- Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- Flanders, N.A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca: Anaya.
- Hargreaves, D. (1977). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Hemphill, J.K.(1969). El líder y su grupo. En C.G. Browne (Ed.). *El estudio del liderazgo*. Buenos Aires: Paidós.
- Honeyford, R. (1982). *Starting teaching*. London: Guilford.

BEST COPY AVAILABLE

■ Huberman, M. (1989). *Les cicles de vie des enseignants*. Neûchatel: Delachaux.

■ Hull, R. (1985). *The Language Gap: How Classroom Dialogue Fails*. London: Methuen.

■ Jesus, S.N., Abreu, M.V., Esteve, J.M. y Lens, W. (1996). Uma abordagem sociopolítica do mal estar docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX, 1, 51-64.

■ Kyriacou, C. (1986). *Effective teaching in schools*. Oxford: Blackwell.

■ Kyriacou, C. (1991). *Essential Teaching Skills*. Oxford: Blackwell.

■ Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

■ Marcelo, C. (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.

■ Meichenbaum, D. y Cameron, R. (1987). Entrenamiento en inoculación de estrés: Hacia un paradigma general para el entrenamiento en habilidades de afrontamiento. En D. Meichenbaum y M.E. Jaremko, *Prevención y reducción del estrés* (pp. 107-142).. Bilbao: Desclée de Brouwer.

■ Meirieu, Ph. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris: ESF.

■ Merazzi, C. (1983). Apprendre á vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), 101-106.

■ Miranda, A. (1992). Evaluación del Programa de Inoculación de Estrés. Memoria del Master de Intervenci'on Educativa en contextos escolares. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

■ Pérez Gómez, A.I.(1984). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Ponencia presentada al Simposio "Teoría y Práctica de la innovación en la formación y perfeccionamiento del profesorado"*. Madrid, Subdirección General del Perfeccionamiento del Profesorado, M.E.C.

■ Pérez Gómez, A.I. (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A.I. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.

■ Polaino, A.(1982). El estrés de los profesores: Estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. *Revista Española de Pedagogía*, 40, (157), pp.17-45.

■ Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Josey-Bass.

■ Tabachnick, R. y Zeichner, K. (1991). *Issues and Practices in Inquiry Oriented Teacher Education*. London: Falmer Press.

■ Thirion, A.M. (1980). *Tendances actuelles de la recherche action*. Liége: Université de Liége.

■ Vázquez Gómez, G. (1982). El principio curricular de la relación entre la Teoría y la Práctica. Aplicación a la formación de profesores y de pedagogos. *Bordón*, 245, 495-513.

■ Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teacher. *Review of Educational Reserch*, 54 (2), 143-178.

■ Vera, J. (1988b). *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro.

■ Villar, L.M.(1990). *El profesor como profesional*. Granada: Universidad de Granada.

■ Villar, L.M.(1992). El ambiente de aprendizaje en clase: teoría e investigación. En A. Villa, *Clima organizativo y de aula*. Vitoria: Gobierno Vasco.

■ Villar, L.M.(1993). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Granada: FORCE.

■ Vonk, H.(1983). Problems of the beginning teacher". *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), 133-150.

■ Vonk, H. (1984). *Teacher education and teacher practice*. Amsterdam: Free University Press.

■ Vonk,H.(1985). The gap between theory and practice. *European Journal of Teacher Education*, 8 (3), 307-317.

■ Zabalza, M.A. (1996). Aspectos cualitativos de la evaluación del practicum: evaluación del programa y de los estudiantes. *European Journal of Teacher Education*, 19 (3), 293 -302.

Deficiencia visual en el niño

La visión suministra una perspectiva global, simultánea y anticipadora del entorno. Un déficit severo de visión constituye un obstáculo para el adecuado desarrollo cognitivo y social del niño. La respuesta educativa a las necesidades prioritarias que la deficiencia visual genera, requiere una adecuada formación por parte de los profesionales: Para ello, es preciso que adquieran los conocimientos básicos relativos a la clasificación y el diagnóstico de la deficiencia visual, los aspectos esenciales del desarrollo y los fundamentos de la intervención educativa. El objetivo del presente trabajo es analizar las principales características de la deficiencia visual en los niños, y el impacto que dicha deficiencia tiene en el desarrollo y en el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: CEGUERA, DÉFICIT SEVERO DE VISIÓN, NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, INTERVENCIÓN.

Vision provides a global, simultaneous and anticipating perspective of environment. Thus, an early severe visual deficit constitutes an important obstacle for cognitive and social development during childhood. An accurate educational response to the special needs of visually handicapped young individuals will only be fulfilled by a solid formation of specialist teachers and parents on knowledge and practical abilities concerning the nature of visual deficits, their cognitive and behavioral consecuences and the educational resources to be implemented in order to compensate the developmental and learning dificulties of these visually handicapped children. This article deals with the main topics concerning early blindness and its specific therapeutical educational needs.

KEY WORDS: BLINDNESS, SEVERE VISUAL DEFICIT, CHILHOOD, SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, INTERVENTION.

Eb002

Feli Peralta

Profesora Adjunta de Trastornos del Desarrollo.
Universidad de Navarra
fperalta@unav.es

Juan Narbona

Profesor Agregado de Neuropsicología del Desarrollo.
Universidad de Navarra
jnarbona@unav.es

ESTUDIOS
FELI PERALTA
JUAN NARBONA

1. INTRODUCCIÓN

La visión es un medio primordial para mantener la continuidad y la globalidad perceptivas del mundo circundante. Se considera de forma generalizada como *deficiente visual severo* (DVS) a aquel sujeto que, tras la corrección óptica, posee una agudeza visual de 3/10 ó menos con el mejor de sus ojos. Si la visión con el mejor de sus ojos es menor de 1/10 el sujeto es considerado ciego a efectos educativos y legales.

En países sanitariamente desarrollados la ceguera o el déficit severo de visión en la infancia (es decir, instaurado antes de la edad de 4 años) van con frecuencia asociados a otros trastornos (déficits neurológicos, déficits auditivos, etc.) ya que las mismas circunstancias etiológicas que lesionan los ojos causan simultáneamente daño al cerebro y/o al órgano de la audición; al haberse elevado la supervivencia de los sujetos con agresiones tempranas graves, ha aumentado también la prevalencia de sujetos con discapacidades múltiples; también en nuestro medio predominan las DVS por malformaciones oculares, por retinopatía del prematuro, por afecciones heredodegenerativas o tumorales de la retina o de las vías ópticas y por lesiones cerebrales occipitales (ceguera o DVS "cortical"). En cambio, *en los países con escaso desarrollo sanitario*, en donde, según datos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (2001), tiene lugar el 60% de nacimientos de todo el mundo y también las más altas tasas de mortalidad antes de la edad de cinco años, son mucho más frecuentes las cegueras y DVS por lesiones oculares debidas principalmente a causas infecciosas (gonococia neonatal, tracoma, etc.) y nutricionales, que podrían ser evitadas mejorando la educación y las facilidades de acceso de la población a condiciones higiénicas y a tratamientos médicos que son comunes en nuestro medio.

La ceguera o los déficits severos de visión (DSV) durante la infancia pueden incidir negativamente en el desarrollo cognitivo, sobre todo cuando el déficit sensorial es congénito o se ha establecido en edad inferior a los cuatro años. El impacto de la deficiencia visual sobre el desarrollo y el aprendizaje de un niño se expresa en una serie de necesidades a las que la escuela debe dar respuesta. Algunos estudios han señalado la escasa preparación de los profesionales (Seitz, 1995; Suvak, 1999) y los conocimientos y destrezas que deben adquirir y dominar (*The Council for Exceptional Children*, 1998) para trabajar de manera competente con este grupo de niños. El objetivo de este trabajo es analizar, mediante revisión de la literatura especializada, los aspectos básicos que un profesional de la Educación Especial debe conocer respecto a la deficiencia visual en el niño. Concretamente, la clasificación y el diagnóstico, las características del desarrollo y, finalmente, la intervención educativa.

2. CLASIFICACIÓN FISIOPATOLÓGICA

Antes de proyectarse en la retina, los estímulos luminosos han de atravesar unos *medios transparentes* oculares (córnea, humor acuoso, cristalino y humor vítreo). La *retina* posee los elementos celulares capaces de realizar la *transducción* o transformación de la luz (energía electromagnética con longitudes de onda entre 0,40 y 0,70 µm) en potenciales de acción que son conducidos por los axones de las *vías ópticas* hasta los cuerpos geniculados laterales del tálamo, y desde allí, a la *corteza cerebral occipital* (ver descripción detallada en: Rosenzweig y Leiman, 1992; Habib, 1994; Kandel, Schwart y Jessell, 2000). Por tanto, *desde el punto de vista fisiopatológico*, los defectos de visión pueden ser debidos a:

-*Trastornos de los medios transparentes*

Opacidades de la córnea (úlceras tras traumatismos o infecciones, depósito de sustancias anómalas en errores innatos del metabolismo, malformaciones como el queratocono, etc.). *Opacidades del cristalino o cataratas* (que, en el niño, suelen obedecer también fundamentalmente a causas dismetabólico-genéticas y a infecciones, pudiendo ser su expresión connatal o aparecer en el curso de los primeros años). Los defectos de estos medios transparentes tienen solución quirúrgica la mayor parte de las veces.

-Trastornos de refracción

Normalmente, la configuración cuasi-esférica del globo ocular y el efecto-lente de los medios transparentes (sobre todo, la córnea con la cámara anterior y el cristalino) hacen que las imágenes del campo visual se proyecten con nitidez en la superficie retiniana *(emetropía)*. Pero en bastantes sujetos esta capacidad refractora del ojo es o demasiado grande *(miopía)* o demasiado pequeña *(hipermetropía)* y por ello necesitan lentes esféricas suplementarias que, respectivamente, resten o sumen potencia refractora; también es muy común que el poder refractor del ojo sea distinto en diferentes planos *(astigmatismo)*, lo que precisa corrección con lentes cilíndricas cuyo eje sea perpendicular al plano con refracción defectuosa. Con la adecuada corrección óptica es raro que los defectos de refracción supongan una discapacidad en el desarrollo y en los aprendizajes normales; lo que sí hay que tener en cuenta es que, si no se hace un *despistaje sistemático,* algunos niños deficientes mentales o pertenecientes a entornos socioculturalmente desfavorecidos pasen sus primeros años con una experiencia visual pobre por no haber detectado y corregido a tiempo un defecto de refracción importante.

-Trastornos retinianos

Cuando se afecta el sistema transductor de señales luminosas en señales bioeléctricas, esto es, la retina, se ocasionan defectos de visión mono o binoculares más o menos graves. La gravedad depende principalmente de que esté o no dañada la mácula, que es la porción central de la retina en donde existe el mayor poder para apreciar los contrastes que permiten la discriminación de las formas. La patología retiniana obedece a etiologías genéticas (*enfermedades heredo-degenerativas,* cuya sintomatología se hace patente en la infancia, en la juventud o en la edad adulta) o a etiologías adquiridas más o menos tempranamente; entre estas últimas, refiriéndonos a la infancia, es preciso destacar la retinopatía de la prematuridad, *que se constituye en sujetos nacidos antes del término gestacional* por un mecanismo de hipoxia-hiperoxia en la incubadora, desencadenándose una proliferación vascular anómala con desprendimientos y cicatrices retinianas más o menos extensos; es una de las causas mayores de déficit visual severo infantil en países sanitariamente desarrollados.

-Trastornos de las vías nerviosas

Por mecanismo anoxoisquémico, traumático, inflamatorio o tumoral, las vías que conducen las señales desde las retinas hasta la corteza cerebral occipital pueden estar lesionadas, lo que se manifiesta por defectos de agudeza y de campo visuales. Dado que estas lesiones la mayor parte de las veces se enmarcan en encefalopatías más o menos extensas, es frecuente que los defectos cerebrales de visión se asocien a defectos mentales y de la motricidad diversamente combinados en forma de *multihándicap*, cuya génesis es mayoritariamente anoxoisquémica perinatal (Häussler, Bartels y Strassburg, 1996; Häussler, Schäfer y Neugebauer, 1996); pero también hay que considerar las meningoencefalitis, los traumatismos, etc.

3. DIAGNÓSTICO

El *comportamiento* de un niño con DVS difiere del de los niños con visión normal en tal forma que los padres y los educadores suelen detectar signos de alarma que conducen a la puesta en práctica de los procedimientos para el diagnóstico. Un *neonato a término* es capaz de seguir con la mirada el rostro o la mano en movimiento de otra persona cuando se le presentan a la distancia de dos palmos aproximadamente si el sujeto está alerta, calmado y con la fuente de luz a sus espaldas. Durante el primer año de vida, el bebé puede descubrir objetos de 1 cm. de diámetro incluidos en su campo visual próximo; a partir de la edad de 6 meses suele distinguir bien los rasgos faciales de diferentes personas.

Los niños *preescolares* mayorcitos y los *escolares* con miopía importante se acercan desmesuradamente a los objetos para poder reconocerlos visualmente; dado que su agudeza visual lejana es escasa, se muestran torpes para orientarse y jugar en grandes espacios. Los niños con ceguera temprana por patología ocular suelen mover la mirada erráticamente y, con frecuencia, adquieren conductas anómalas de autoestimulación, tales como balancear la cabeza y el tronco y presionarse los globos oculares con sus propios dedos. Tales comportamientos no suelen observarse, en cambio, en aquellos sujetos cuya deficiencia de visión es debida a lesiones cerebrales ("ceguera cortical"); éstos suelen ignorar su déficit sensorial, adoptan posturas características "mirando de través" para aprovechar su campo visual residual y tienen posibilidad de distinguir colores, aunque no discriminen las formas de los objetos (Jan, Sykanda y Groenveld, 1990).

No es fácil determinar la *agudeza visual* en lactantes y niños pequeños, o mayores con retraso mental. Un método aproximativo es el de Sheridan (1976), que emplea recursos tales como observar los movimientos de orientación cefálica del niño cuando se hacen rodar silenciosamente, sobre un fondo oscuro, esferitas blancas de tamaño decreciente a tres metros de distancia; con niños más mayores y colaboradores, aunque no dispongan de suficiente desarrollo lingüístico, se usan objetos con tamaño pequeño tipificado, que se le van mostrando sucesivamente a una distancia de tres metros, solicitándole que nos indique un objeto igual de entre los que se han colocado previamente en su entorno próximo o figuran sobre una lámina. Más fiel es el método de la "mirada preferencial", fundamentado en la atención selectiva que el niño presta, desde los primeros meses, a estímulos constituidos por bandas negras que se alternan con espacios blancos, al lado de un patrón gris uniforme; las bandas blanco-negras presentadas se van haciendo cada vez más estrechas hasta que llega un momento en el que el niño no distingue dicho patrón del patrón gris alternativo y orienta su mirada aleatoriamente: éste será su dintel de discriminación visual (a una distancia y bajo unas condiciones de iluminación determinadas), que se pondrá en relación con el de la población general de la misma edad. Este método, relativamente clásico, ha sido perfeccionado y agilizado por el "*acuity card procedure*" (McDonald y cols., 1985).

El *campo visual* se explora requiriendo al sujeto que señale la aparición de un determinado estímulo visual que se proyecta sucesivamente de forma aleatoria sobre las distintas zonas de una pantalla semiesférica en cuyo centro se sitúa la cara del sujeto (campímetro manual de Goldman o automatizado por computadora, tipo Octopus); se obtiene una gráfica campimétrica de cada ojo por separado, que debe mirar exactamente al frente durante la exploración. Los niños pequeños o los mayores con deficiencia intelectual no cooperan bien en estas condiciones de exploración y por eso es preferible realizar una perimetría por confrontación, haciendo aparecer un estímulo atractivo en el extremo de una varilla desde la periferia de los cuatro cuadrantes del campo visual "abierto"; Mohn

y Van Hof-van Duin (1986) han perfeccionado y tipificado este procedimiento, al que denominan "perimetría dinámica".

Los *métodos neurofisiológicos* complementan el examen clínico oftalmológico e informan sobre el estado funcional de la retina (electrorretinograma ERG) y de las vías nerviosas de la visión (potenciales evocados visuales PEV). Los *métodos de neuroimagen* (tomografía axial computerizada TAC, resonancia magnética RM) ofrecen datos precisos acerca de la integridad anatómica de las estructuras oculares y cerebrales. Estos instrumentos tecnológicos ayudan al diagnóstico médico de las diversas patologías pero no sustituyen en forma alguna a los datos del examen clínico, con los métodos descritos más arriba, para valorar la capacidad visual del sujeto.

4. DESARROLLO COGNITIVO DE LOS NIÑOS CIEGOS O CON DVS

Un déficit severo de visión constituye un obstáculo para el desarrollo cognitivo y social del niño (Shon, 1999). La visión suministra una perspectiva global, simultánea y anticipadora acerca del entorno. La adquisición de la noción de permanencia del objeto, según la epistemología genética, se fundamenta sobre todo en la experiencia visual. Hay niños con discapacidad motriz grave, a los que resulta imposible manipular objetos, pero con capacidad visual intacta que les permite experienciar la aparición y desaparición de objetos, la traslación y las relaciones de causalidad; por eso todas las adquisiciones del período sensoriomotor les son posibles sin diferencias significativas frente a niños sin limitación motórica (Cioni, Fazzi, Ipata, Canapicchi y Van Hof-van Duin, 1985). En cambio, los sujetos invidentes congénitos retrasan la noción de objeto, ya que ésta se ancla en la experiencia visual; por otra parte, la discontinuidad perceptiva derivada de la carencia de control visual ocasiona intervalos de atención más breves y retraso de las nociones de causalidad. La orientación espacial (giro de la cabeza) hacia un objeto que produzca un sonido relevante para el niño (sonajero y otros juguetes sonoros) es dificultosa cuando no existe posibilidad de ver simultáneamente el objeto; por eso algunos niños ciegos congénitos pueden dar inicialmente una falsa impresión de padecer sordera.

Los niños ciegos o con DVS son inicialmente hipotónicos y adquieren la bipedestación y la marcha autónoma más tarde que los videntes a causa de la falta de referencias visuales (Jan y cols., 1990), la carencia de *feedback* visual y la imposibilidad de imitar los movimientos de otros, limitan el desarrollo del movimiento (Shon, 1999). La adquisición de la conservación del volumen también se retrasa. En este sentido, en un estudio sobre privación sensorial e inteligencia, Hatwell (1966) concluye que los niños ciegos, en comparación con los videntes, presentan retraso en actividades operatorias manipulativas en las que el componente figurativo espacial es predominante, y un rendimiento similar en las que tienen apoyo verbal.

El lenguaje puede construirse de manera correcta en sus aspectos formales, pero las correspondencias semánticas son, en cierto modo, "prestadas" por el entorno de personas videntes; por eso, los niños ciegos muestran en ocasiones una expresión verbal chocante en cuanto al uso cognitivo de sus enunciados. Por otra parte, la adquisición de información de estos sujetos es básicamente secuencial, a través del oído y del tacto: así, el oído informa momentáneamente de la dirección del objeto y de su distancia, pero no de cómo es el objeto; el tacto, cuando no se lleva a cabo de forma sistemática y completa, proporciona percepciones aisladas que inducen al niño a errores de interpretación (Hyvärinen, 1988). Además, éste es un procedimiento cognitivo más lento

que el que se apoya en la visión. Las capacidades de los niños ciegos para anticipar acontecimientos son deficitarias, ya que sólo cuentan con el oído y, en menor grado, con el olfato y el tacto (Warren, 1992).

Con todo, los niños afectos de ceguera o DVS tempranos pueden adquirir, si se les brinda la educación oportuna que desarrolle el resto de modalidades sensoriales, las mismas capacidades cognitivas que los videntes; de hecho, es alta la proporción de sujetos invidentes que llegan a realizar estudios universitarios y/o a ejercer profesiones con altos requerimientos de abstracción intelectual (Rapin, 1979).

5. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Son varios los aspectos que habrá que tener en cuenta de cara a planificar la intervención educativa: la edad de pérdida de visión, si ésta fue gradual o súbita, el grado de pérdida, si ha habido estimulación, etc.

Las necesidades educativas son muy diferentes si el déficit es congénito o anterior a los cuatro años, que si ha sobrevenido con posterioridad (Dote-Kwan y Chen, 1995). Así, cuando la ceguera es adquirida, puede permanecer archivado un repertorio de imágenes visuales que será más rico y preciso cuanto más tarde haya sobrevenido la ceguera. Dichas imágenes permitirán la elaboración de analogías para reorganizar y ampliar el conocimiento de las cosas o de las situaciones nuevas. Sin embargo, la adaptación emocional a la pérdida sensorial, supone un escollo que debe ser superado con el apoyo de su entorno más próximo.

Por el contrario, en los ciegos de nacimiento la aceptación de la deficiencia no plantea serios problemas, pero se puede producir un repliegue sobre sí mismo; para evitarlo, y lograr la autoconfianza, se deben proporcionar los medios adecuados y una interacción verbal permanente que favorezcan el uso funcional de las compensaciones sensoriales (Cox y Dykes, 2001).

Respecto al grado de pérdida, los términos *baja visión, ceguera funcional* o *ceguera* (Barraga, 1978) describen y categorizan los niveles de visión en cuanto al grado de agudeza y sus implicaciones en el aprendizaje (Cox y Dykes, 2001). El uso de la capacidad visual residual que un niño puede poseer, se halla en estrecha relación con el nivel de comprensión de la información plurisensorial vicariante que recibe (Leonhardt, 1992), favorece la movilidad y la organización espacial, y proporciona un recurso fundamental para controlar el entorno (Lucerga, Sanz, Rodriguez-Porrero y Escudero, 1992). La funcionalidad en el aprovechamiento del resto visual no depende tanto de la cuantía de éste, como de la motivación (Shon, 1999) y del uso adecuado de los medios de compensación (Rosel, 1980a).

Durante sus primeros años, el niño invidente precisa una educación especializada en lo que respecta a movilidad autónoma, permanencia de objeto y continuidad perceptiva, afinando la capacidad de adquirir información por canales alternativos; después, podrá incorporarse al currículo escolar ordinario. Los apoyos especiales que entonces reciba serán esporádicos y en función de sus necesidades prioritarias (Hall, 1999).

5.1. Intervención temprana

El diagnóstico de deficiencia visual genera en los padres un gran temor y les hace presentir un futuro incierto, de ahí la importancia de que puedan compartir su angustia con un profesional que les oriente (Rosel, 1980b; Leonhardt, 1992). Los padres emplean con menos frecuencia intercambios comunicativos preverbales espontáneos (Sapp, 2001) y, además, tienen dificultad para interpretar las

señales emitidas por el niño (Shon, 1999). Por ello, necesitan orientación y refuerzo para empezar a comprender a su hijo, ya que el único lazo de conexión con el entorno que tiene el niño ciego es el adulto; si éste no le proporciona estímulo y ayuda suficientes, se aísla y genera patrones de autoestimulación; es entonces cuando el niño puede presentar alteraciones en su conducta o en sus relaciones con los demás (Eaton y Wall, 1999). El niño toma como único punto de referencia su propio cuerpo, lo que explica los comportamientos estereotipados, los tics, los "blindismos" o cieguismos y la autosensorialidad (Cantavella, Leonhardt, Esteban, López y Ferret, 1992).

Para superar la desconexión y el aislamiento habrá que acercar los objetos al niño y él a los objetos (moverlos, hacerlos sonar, palparlos); además, se debe potenciar su interés por las personas (que escuche la voz humana, que la reconozca; la voz ha de ser fuente de seguridad para el niño: no ve la sonrisa, objeto precursor, por lo que la ha de percibir en la palabra).

En esta etapa la finalidad será potenciar la formación del vínculo afectivo (García Etchegoyen, 1984) y el encuentro con otras personas que proporcionen al niño experiencias basadas en la afectividad y en la interacción (Leonhardt, 1992; Shon, 1999). Es por ello que la familia desempeña un papel crucial; los sentimientos positivos de los padres respecto al niño ciego, probablemente son más importantes para su desarrollo que cualquier método educativo. Cuando un niño ciego está bien estimulado y en un ambiente familiar estructurado, sus dificultades para acceder al entorno pueden subsanarse (Peraita, 1992). Será preciso transformar el entorno en un medio sugerente y estimulante, en el que el lenguaje evoque constantemente objetos y situaciones de los que el niño no tiene experiencia directa, para poder englobar, mediante los restantes receptores sensoriales, todas las informaciones parciales en un todo.

5.1.a. Objetivos de la intervención temprana

Los objetivos en esta etapa van dirigidos a afianzar y desarrollar el proceso evolutivo, evitar riesgos que la deficiencia visual puede imprimir y construir una base firme de conceptos básicos.

–*Desarrollo motor.* Se debe dedicar mucho tiempo a acariciar, tocar y mover al niño, a la vez que esta actividad se acompaña de palabras que proporcionen lazos afectivos mediante el lenguaje táctil-auditivo. Será preciso reforzar reflejos innatos, que servirán de mecanismo de adaptación y control del mundo exterior; fortalecer la musculatura del cuello, ya que los objetos no aparecen como estímulos que favorezcan el control cefálico; estimular la sedestación que permite la manipulación; el niño ciego desarrolla el asimiento de los objetos con la coordinación oído-mano hacia los 8 meses. El desarrollo de la marcha, que aparece con cierto retraso (Rosel, 1980a; Jan y cols., 1990), debe propiciarse a través de guías y puntos de referencia que le servirán como elementos significativos para el reconocimiento del espacio.

–*Reconocimiento del esquema corporal.* El niño ciego necesita tener experiencia de sí mismo mediante movilizaciones pasivas y sensaciones táctiles (llevarle sus pies a la boca, juntar sus manos, tocar con ellas sus pies, etc.). Las cosquillas, masajes y sensaciones cinestésicas, serán las principales fuentes de información junto con la palabra, que acompañará siempre estas manipulaciones permitiendo la identificación de las partes del cuerpo.

–*Conocimiento del entorno.* La movilidad y los desplazamientos del niño, serán los sustitutos de la

visión para lograr el descubrimiento y conocimiento del mundo que le rodea (Shon, 1999). El cuerpo del niño es la plataforma central desde la cual se adquieren las nociones referidas al movimiento y al espacio. El concepto de espacio se empieza a desarrollar cuando las manos del niño se encuentran recíprocamente en la línea media, y se amplía cuando aprende a buscar objetos próximos y a reconocer objetos a distancia (Hyvärinen, 1988). En un primer momento, mediante una colchoneta o alfombra, habrá que acotar el espacio que se presenta para el niño como algo inabarcable; progresivamente, y en cuanto adquiera más recursos, se podrá prescindir de este tipo de "andamiaje" (Lucerga y cols., 1992). En esta etapa el adulto ha de acompañar siempre al niño, proporcionándole claves verbales para que se oriente espacialmente. Del apoyo que el niño obtenga de su propio entorno va a depender la confianza en sí mismo, ya que tiene una menor motivación por el entorno (Shon, 1999) y un mayor desgaste psicológico debido a que ha de hacer un gran esfuerzo de adaptación y control y necesita más tiempo para el conocimiento del espacio y de los objetos reales.

-*Estimulación auditiva.* Es una de las áreas compensatorias más importante. La voz se debe asociar con el contacto físico, ya que el niño no tiene ningún control sobre la presencia o ausencia del sonido: la voz sale de la nada y vuelve a la nada cuando cesa (Dote-Kwan y Chen, 1995). Los padres deben comentar cerca del niño todo sonido que se produzca, para que las acciones empiecen a tener significado (Barraga, 1978). La inactividad provocada por el silencio, si nadie le habla, o por falta de elementos para tocar y manipular, crea la necesidad de realizar los movimientos estereotipados (Rogow, 1987).

-*El lenguaje.* Los niños ciegos adquieren los principales hitos del lenguaje en edades próximas a las de los niños videntes (Freeman y Blockberger, 1987); no obstante, pueden exisitir retrasos en la comunicación preverbal que condicionarán el posterior desarrollo del lenguaje (Sapp, 2001). El sistema simbólico lingüístico juega un papel predominante en la estructuración de la realidad en los niños ciegos, ya que incrementa las posibilidades de percibir y comprender el entorno (Peraita, 1992). Su desarrollo se debe lograr a través de la manipulación y el reconocimiento de objetos, utilizando el tacto activo (sistema háptico) de forma sistemática, guiando la observación táctil mano sobre mano junto con la mediación verbal (Dote-Kwan y Chen, 1995). Es conveniente, para que el niño asocie palabra y objeto, que éste sea lo más similar posible a la realidad y que la palabra tenga un contenido concreto y real; después se emplearán representaciones en juguetes o siluetas de madera. Pueden aparecer ecolalias inmediatas o inversiones pronominales, sólo su frecuencia y persistencia alertarán de una posible patología.

-*El juego.* El niño debe aprender a fijar y mantener su atención frente a un objeto o juguete. Los primeros juguetes han de ser agradables al tacto, de diferentes texturas y su principal componente ha de ser el sonido (Carson, 2001). Los niños deficientes visuales, en comparación con los niños videntes, tienen, con frecuencia, más dificultades en las situaciones lúdicas y puramente asimilatorias de juego, que en las de adquisición de conocimientos. En la aparición de los primeros actos simbólicos presentan un retraso en comparación con sus iguales, su juego simbólico es más pobre y requiere una intervención educativa específica (Lucerga Revuelta y cols., 1992). Por ello hay que entrenarles para que puedan reproducir acciones mediante explicaciones. El juego contribuye al desarrollo del pensamiento simbólico y permite la socialización, el niño percibe a través del juego su aceptación por parte de los otros.

-*La socialización.* Los niños con deficiencia visual presentan un repertorio limitado de conductas

para iniciar y mantener las interacciones sociales (Dote-Kwan y Chen, 1995; Eaton y Wall, 1999), la ausencia de comunicación no verbal, como la sonrisa o el contacto ocular, junto con una menor motivación o apatía por el entorno, interrumpe la comunicación preverbal convencional (Sapp, 2001) y dificulta la interacción entre el niño y sus padres (Shon, 1999). Por ello, la familia ha de proporcionar desde el principio un ambiente de seguridad y estabilidad emocional que pueda favorecer el proceso de socialización y la transición a otros contextos sociales.

5.2. Escolarización

Un niño con deficiencia visual, total o parcial, puede presentar necesidades educativas especiales que precisen *adaptaciones curriculares de acceso* (p. ej. adaptación del material, organización del mobiliario, profesor de apoyo) o *en los elementos básicos del diseño y del desarrollo curricular* (qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar). Básicamente, aunque se debe hacer una valoración psicopedagógica de cada caso y de su contexto, las modificaciones del currículo ordinario[1] afectan a la metodología (cómo enseñar y evaluar) y a la temporalización (cuándo enseñar y evaluar), ya que reciben la información por otras modalidades sensoriales.

El *curriculum* dirigido a un niño deficiente visual deberá cubrir los mismos niveles, objetivos y contenidos que los de un niño sin déficit, y además, contendrá una serie de contenidos específicos acordes a sus necesidades prioritarias: técnicas de orientación y movilidad, adiestramiento en habilidades de la vida diaria, desarrollo de habilidades de escucha y comprensión auditivas, habilidades sociales, manejo de materiales para maximizar su eficiencia visual y desarrollo de las técnicas instrumentales a partir del oído y el tacto (Cox y Dykes, 2001; Dote-Kwan y Chen, 1995; Hall, 1999; Suvak, 1999). La metodología ha de ser interdisciplinar y analítica, basada en experiencias diseñadas para el alumno que le permitan, a través de la manipulación, observación y experimentación, llevar a cabo el proceso de inducción de propiedades o características de los elementos de una clase o categoría de objetos (Peraita, 1992), y adquirir las destrezas y contenidos propios de cada nivel.

En *Educación Infantil*, el maestro, ayudado por el profesor de apoyo, debe ser un facilitador de los procesos de aprendizaje (Suvak, 1999) y el principal medio normalizador, puesto que es maestro de todos y de su actitud depende la integración del niño deficiente visual y su aceptación por parte de sus compañeros (Eaton y Wall, 1999). Básicamente, se ampliará el desarrollo de las principales áreas a las que se ha hecho referencia en Intervención Temprana. El niño debe disponer de materiales que le permitan experimentar sensorialmente todas sus características. Otro aspecto importante es la secuenciación de los aprendizajes (De Carlos y cols., 1992). Para que el niño pueda comprender lo que sucede y cómo sucede se debe anticipar el resultado final de la conducta a lograr (p. ej. si debe realizar una torre, primero se le presenta terminada; luego, guiando mano sobre mano al niño, se va desmontado pieza a pieza y, finalmente, realiza de nuevo la torre). En Educación Primaria, el objetivo esencial es la normalización a través del logro de su independencia, el descubrimiento del mundo exterior y la adaptación a la vida social. Cada área curricular, en función de su especificidad, requerirá

[1] Según la Oficina de Planificación y Estadística del MEC, durante el curso 1996-1997, el 79% de los niños con déficit visual estaban escolarizados en centros ordinarios; el 21% restante, en centros específicos. Este porcentaje es similar al que recoge Suvak (1999) del *Colorado Study*, en el que sólo el 17% de los niños estaban escolarizados encentros especificos.

BEST COPY AVAILABLE

adaptaciones sobre todo del material. Las modificaciones del currículo serán más esporádicas en la *Enseñanza Secundaria*; a partir de entonces, la orientación vocacional proporcionará servicios de transición para la educación postobligatoria y para la inserción al mundo laboral. Los principales ámbitos de intervención son los siguientes:

a) *Compensaciones sensoriales.*

La carencia de visión impide el aprendizaje incidental y exige el máximo aprovechamiento de la información que los sentidos inmediatos (tacto exteroceptivo y propioceptivo, gusto) y teleceptores (oído, olfato) ofrecen, especialmente oído y tacto. No se trata de una sobrecompensación sensorial, sino de otro sistema que, aprovechando las restantes modalidades sensoriales, posibilita el aprendizaje (Cox y Dykes, 2001). De este modo, el niño ciego poco a poco va construyendo un cierto número de estructuras y procesos de organización y de relación, reuniendo datos de todos los orígenes y haciéndolos significativos; aprende a pedir datos a sensaciones de las que los videntes no tienen conciencia, puesto que al no necesitarlas, ni las ha ejercitado, ni ha transferido su atención a ellas. El entrenamiento de las distintas modalidades sensoriales se centra en el desarrollo de los siguientes sentidos:

–*Sentido del obstáculo.* Este sentido que es educable, facilita la movilidad ya que permite advertir la presencia de obstáculos a la altura del rostro. Existen diferentes teorías para su explicación y probablemente sea una combinación de ellas. Así la teoría auditiva hace referencia a que los objetos detienen y modifican las ondas sonoras de muy alta frecuencia de los ruidos ambientales y el ciego, que ha aprendido a prestar atención a los sonidos, "siente" la presencia de un objeto (captación por el oído de las modificaciones acústicas). También puede desarrollarse este sentido por la percepción facial, en la que entran sobre todo sensaciones táctiles (temperatura, corrientes de aire, etc.).

–*Desarrollo del sentido del oído.* Mediante la atención dedicada al mensaje auditivo se facilitan constantemente datos utilizables para la orientación y la ubicación en el espacio. La audición le permite reconocer al interlocutor, apreciar la distancia, la dirección que siguen los ruidos, etc. El niño puede llevar a cabo una decodificación de la información de manera muy eficiente, mediante la ejercitación y el aprovechamiento de las claves verbales y auditivas como señales para atender a la información importante o a los acontecimientos particulares; sin embargo, no se puede dar por hecho que la comprensión del input verbal tendrá el mismo grado de profundidad que tiene el input visual para el resto de los alumnos sin este tipo de déficit (Cox y Dykes, 2001). Serán necesarios ejercicios de escucha tales como reconocer ruidos significativos, descubrir las personas por su voz, identificar objetos dentro de una caja por el ruido, determinar la naturaleza de los objetos golpeándolos, identificar a las personas por sus pasos, reconocer qué clase de suelo pisan por el ruido que producen sus pasos, seguir a una persona a distancia por señales auditivas cada vez más débiles, etc.

–*Desarrollo del sentido del tacto.* El tacto suministra gran cantidad de información sobre las características de los objetos, ya que los rasgos táctiles distintivos permiten la relación con un referente específico (Dote-Kwan y Chen, 1995); asimismo, constituye una herramienta indispensable para el aprendizaje del Braille. Es preciso educar el arte de palpar por el lento desplazamiento del objeto sobre la piel; el sentido háptico o tacto activo conlleva una búsqueda de la información de forma intencional, este sistema perceptivo recoge información articulatoria, motora y de equilibrio, ya que están implicados los receptores de la piel, de los músculos y de los tendones (Ochaíta y Rosa, 1990). Por otra parte, la recogida de información mediante el tacto es mucho más lenta que la proporcionada

por la vista, ya que lleva consigo un procesamiento de carácter secuencial. Son indispensables ejercicios de coordinación de movimientos, y de exploración y manipulación sistemáticas.

–*Desarrollo del sentido del olfato.* Permite intuir la presencia, la proximidad, el paso de personas, de animales, etc. Ejercicios de reconocimiento y clasificación de olores y perfumes distintos, permitirán su desarrollo.

–*Desarrollo del sentido del gusto.* No proporciona directamente indicaciones sobre el mundo exterior, pero se puede desarrollar el discernimiento de las sensaciones de salado, amargo, ácido, picante o dulce, que, sumadas a las sensaciones que se obtienen por vía de otras modalidades, permiten al niño deficiente visual construir una percepción más real del objeto.

Todos estos recursos de carácter sensorial, no suplen de manera total el alcance y dimensiones de la vista. Ésta proporciona de forma casi inmediata y global una información precisa sobre el objeto, mientras que el niño con déficit visual debe reunir en un todo percepciones aisladas (auditivas, táctiles, cinestésicas, etc.), tras un proceso analítico y secuencial que conlleva una mayor lentitud.

b) *Independencia personal y socialización.*

Para lograr que el niño deficiente visual alcance su mayor autonomía y socialización, es necesario llevar a cabo una programación gradual y sistemática en técnicas de orientación y movilidad, habilidades de la vida diaria y un entrenamiento en habilidades sociales.

El desplazamiento autónomo es esencial para desenvolverse con éxito en la actividades escolares, las técnicas de orientación y movilidad contribuyen a lograr este objetivo: ayudan al alumno a conocer dónde están y a moverse con seguridad en su ambiente. Estas técnicas, junto con el aprovechamiento del resto de sentidos, y el uso de medios auxiliares, como el bastón, el perro guía o mecanismos electrónicos, facilitan los desplazamientos. El primer paso para lograr el acceso al contexto físico y social es disponer de un entorno seguro y bien organizado (Shon, 1999), por ello es importante que los objetos y el mobiliario mantengan la misma situación, así como trabajar de forma metódica, dando puntos de referencia fijos para que pueda situarse espacialmente: dónde están las cosas, por dónde empezar a explorar, por dónde terminar. Si se trata de una ceguera congénita o de una DVS temprana, este tipo de ejercitación se habrá iniciado ya en el ámbito familiar. Simultáneamente, se debe potenciar su autonomía en el área de autoayuda, mediante instrucción directa en aspectos como: vestido, comida, tareas del hogar, seguridad, manejo del dinero, etc. (Cox y Dykes, 1999; Dote-Kwan y Chen, 1995).

Por otra parte, como ya se ha señalado anteriormente, se observa en estos niños un limitado repertorio de habilidades sociales (Eaton y Wall, 1999), ya que no disponen de claves visuales para reconocer emociones, expresar afecto o conducirse adecuadamente en situaciones sociales (Cox y Dykes, 2001). Por ello, otro objetivo básico es mejorar la interacción social a través de estrategias que faciliten dicha interacción y que posibiliten el aprendizaje de las conductas necesarias para llevarla a cabo, como por ejemplo: mediación entre iguales, role-playing, discusión, aprendizaje cooperativo, moldeamiento, etc. (Dote-Kwan y Chen, 1995; Verdugo, Caballo y Delgado, 1996). Además, es necesario estimular la actividad motriz intencional para evitar la aparición o persistencia en el tiempo de tics, movimientos estereotipados y actitudes corporales incorrectas (cabeza baja como para oír mejor sus pisadas, brazos extendidos, etc.). Este tipo de conductas obstaculiza la aceptación por parte de sus compañeros, para evitarlo, será necesario favorecer, mediante claves de actuación, la

adquisición de gestos socializados, como girar la cabeza hacia la persona que habla, gesticular de manera apropiada, cuidar la apariencia personal y la expresión facial, estrechar la mano, mantener la etiqueta en la mesa, etc.

c) *El lenguaje.*

Las habilidades lingüísticas en un niño deficiente visual son similares a las de los videntes (Landau y Gleitman, 1985; Ochaíta y Rosa, 1988; Peraita, 1992). Sin embargo, sería incorrecto concluir que ningún niño deficiente visual tiene problemas de lenguaje, ya que la modalidad auditiva y táctil de procesamiento de la información, puede imponer algunas limitaciones y retrasos en el desarrollo del lenguaje.

Un hecho constatado en la literatura es la presencia de "verbalismo"; este término hace referencia a la utilización que hacen los ciegos de palabras que tienen referencias visuales y que no se corresponden necesariamente con otra modalidad sensorial. Pero esta conducta, más que un auténtico trastorno, supone un intento de dominar el código de comunicación y de adaptarse a un entorno en el que el lenguaje es una herramienta social imprescindible. Además, el lenguaje permite compensar las deficiencias figurativas que conlleva la recogida de información con el tacto (Ochaíta y Rosa, 1990). El lenguaje auditivo pone en funcionamiento la creación de imágenes mentales que se corresponden con palabras y ayuda a comprender el lenguaje verbal; dichas imágenes son, probablemente, menos detalladas y dependen de las experiencias individuales y del *input* verbal recibido de otros (Cox y Dykes, 2001). Por otra parte, varios estudios recogidos por Peraita (1992) concluyen que el déficit visual no elimina las imágenes visuales, los ciegos pueden tener imágenes que poseen muchas de las características esenciales de objetos visibles, como las propiedades de textura y forma, aunque pueden tener alguna dificultad al utilizar estrategias para unir y flexibilizar las imágenes mentales.

Las dificultades y retrasos que pueden observarse, especialmente en el caso de la ceguera total congénita, afectan a los siguientes aspectos:

1. Retraso en la adquisición del significado de los conceptos, sobre todo en los que son más difíciles de experimentar (Freeman y Blockberger, 1987); posiblemente adquieran antes el nivel léxico (etiqueta léxica) que el nivel conceptual (representación mental) (Peraita, 1992). La generalización o sobreextensión de las palabras presenta dificultad por estar sujetas al contexto en el que han sido escuchadas.
2. Retraso en la adquisición de términos deícticos.
3. Retraso en la adquisición de los pronombres, ya que un niño ciego puede presentar problemas de identidad personal (Cfr. Ruiz y Esteban, 1996) y por tanto, en utilizar una representación simbólica de sí mismo.
4. Presencia de ecolalias inmediatas.
5. Dificultades, en algunos casos, en mantener una modulación y tono de voz adecuados. Esta dificultad se atribuye a los problemas en la localización exacta de su interlocutor y como un intento por mantener la atención de éste (carecen de las pistas que los videntes tienen respecto a la interacción con el interlocutor: la expresión facial, los ojos, asentir con la cabeza, etc.) (Freeman y Blockberger, 1987).

El desarrollo del lenguaje se ha de apoyar en la realización de experiencias concretas, compensando sus carencias a través de otras modalidades sensoriales, para aumentar su producción y expresividad. Los padres deben tomar parte activa estableciendo formas de interacción con su hijo.

d) *La lectoescritura.*

En primer lugar hay que valorar, dependiendo de los restos visuales, la modalidad de adquisición de la lectoescritura. Si hay restos visuales aprovechables y funcionales, se seguirá el aprendizaje en vista; en este caso, la metodología y el procedimiento serán similares a los de los niños videntes, aunque el ritmo pueda ser más lento y requieran ampliaciones del material. Si los restos visuales no son aprovechables, se debe iniciar el aprendizaje del Braille y se continuará adiestrando el resto visual.

El *Braille* es un sistema de seis puntos en relieve, dispuestos en dos columnas paralelas y verticales, de tres puntos. Cada uno de los puntos del signo generador se numera del uno al seis. Permite 63 combinaciones diferentes para formar los caracteres alfabéticos; existe también el Braille abreviado que incluye contracciones y palabras abreviadas. Su enseñanza requiere una metodología analítica, por ello, y para evitar silabeos, habrá que reforzar la percepción global de la palabra y de la frase. La comprensión lectora puede verse obstaculizada por la presencia de errores de exactitud lectora; algunos de los errores más frecuentes son: el añadido, la omisión de puntos y la rotación (este último tipo de error se ve influenciado por la escritura con pauta).

Se debe seguir un proceso similar al que cualquier niño sigue en su adquisición de la lectura, con las peculiaridades que impone el uso de este sistema compensatorio. Las normas se centran en los siguientes aspectos (Herren y Guillemet, 1982): 1) estimulación táctil: reconocimiento de volúmenes, superficies, formas geométricas (esencialmente cuadrados y círculos) de distintas texturas y tamaños que progresivamente serán más pequeños hasta asimilarse a un punto; 2) ejercicios de motricidad fina: reconocimiento de la grafia, primero una línea de puntos, después dos puntos juntos empleando material plastificado o de otro tipo; se trabaja coordinación motora con material específico (planchas con agujeros para meter palitos); 3) esquema corporal y orientación espacial: el hombro, la cadera y la rodilla de ambas partes del cuerpo representan cada uno de los seis puntos; 4) poco a poco se irán trabajando las configuraciones de puntos que representan cada una de las letras; se repiten sistemáticamente y se van introduciendo palabras y frases cortas. Las letras que coinciden con las últimas letras del alfabeto suponen un mayor grado de dificultad ya que se representan ,con más puntos y tienen el eje oblicuo.

Para la lectura en Braille es necesario emplear las dos manos en movimiento, si los dedos permanecen inmóviles las letras no son reconocibles. La participación exclusiva del tacto fuerza a una lenta exploración letra a letra; se debe suplir el proceso de memorización visual con la copia de grafias y textos para reforzar la memoria táctil. Respecto a la velocidad lectora, parece existir una limitación (Ochaíta y Rosa, 1990) que no han conseguido reducir los programas de entrenamiento[2].

La escritura Braille, si se hace manual, en pauta y con punzón, reviste una mayor dificultad: 1) las letras deben escribirse en espejo (al escribir se realizan los huecos en sentido invertido a como se tocan los puntos, además se escribe de derecha a izquierda) y 2) no se pueden detectar inmediatamente los errores (se debe sacar el papel para leer los puntos escritos). La máquina Perkins, con seis teclas que

[2] Según la American Printing House for the Blind, se viene observando un progresivo descenso de lectores en Braille, algunas de las causas que explican este declive son (Dote-Kwan y Chen, 1995): un mayor énfasis en los restos visuales; considerar el Braille como un sistema de lectura inferior; la complejidad misma del Braille; la incorporación de la tecnología como medio alternativo; la baja competencia del profesorado.

BEST COPY AVAILABLE

corresponden a cada uno de los puntos del Braille, evita este tipo de dificultades, la velocidad en la escritura es similar a la de los videntes, la lectura es inmediata y posibilita la corrección de errores al escribir directamente los puntos.

e) *El cálculo.*

Recordemos que los deficientes visuales presentan retraso en la realización de actividades operatorias con material manipulativo, cuyo componente predominante sea el figurativo-espacial. Sin embargo, no se observan diferencias entre ciegos y videntes en las actividades que requieren capacidad lógico-formal (Peraita, 1992). Se puede llegar al concepto de cantidad mediante la manipulación de objetos agrupados en un espacio como para ser percibidos en conjunto. El progreso en esta área curricular no suele revestir mayores dificultades que las que impone la necesidad de utilizar materiales adaptados y recursos tiflotécnicos: bloques lógicos, ábacos, cuerpos geométricos desmontables, calculadoras parlantes, calculadora con cinta en Braille, caja de matemáticas de la ONCE, etc.

f) *Adaptaciones del material de aula. Material tiflotécnico.*

La mayoría de los niños con este tipo de déficit tiene algún resto de visión aprovechable por lo que es necesario desarrollar sus habilidades visuales para que las usen de manera eficiente. No obstante, siempre será imprescindible contar con los materiales adaptados y específicos que posibiliten el aprendizaje. En este sentido, es muy importante proporcionar dichos materiales antes del comienzo de cualquier actividad, de este modo conseguiremos centrar la atención del alumno en los aspectos conceptuales que se están enseñando en la actividad, en lugar de hacerlo sobre las características de dichos materiales (Cox y Dykes, 2001).

Un estudio llevado a cabo por Salinas y cols. (1996) pone de manifiesto que los centros escolares no siempre disponen de las adaptaciones y los materiales que requiere el tratamiento de las necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de deficiencia visual.

Todos los elementos disponibles en el aula son recursos materiales de fácil acceso (la pizarra y la lectura en voz alta de lo que se escribe, los rotuladores gruesos y los lápices blandos que aumentan el contraste, los punzones, las gomas elásticas, la plastilina, la luz, etc.); pero además, se requiere material específico:

-material tridimensional lo más cercano posible a la realidad (objetos de diferentes categorías semánticas; objetos de diferentes tamaños, texturas y formas; representaciones de objetos y maquetas; etc.)

-telelupas y diferentes ayudas ópticas

-adaptación de textos al Braille (máquina Perkins) y en vista (la máquina Minolta permite ampliar cualquier texto)

-representación en relieve de figuras o cuadros mediante Termoform (permite reproducir la forma por el calor)

-método específico para enseñar a dibujar (cfr. Bardisa, 1992, sobre las pautas a seguir)

-ayudas informáticas: en este apartado se incluyen los grandes avances que las nuevas tecnologías han aportado. Así, el *Braille's Speak* es un sistema de almacenamiento y procesamiento de la información, la entrada de datos se hace mediante un teclado Braille de seis puntos y la salida mediante una síntesis de voz en español. La Línea Papenmeier reproduce en Braille la información que aparece en la pantalla del ordenador. La unidad de disco para Braille hablado lee información en formato MS-DOS. Otra gran ayuda es el lector óptico con voz sintetizada y el OPTACON que traduce las letras

en vista a estímulos táctiles.

Por su parte la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) dispone de una notable dotación de recursos materiales y humanos (Dirección General. ONCE, 1992). La ONCE tiene un carácter social y sus programas y servicios se deben coordinar con los objetivos y criterios de la política social del estado (R.D. 385/1991 de 15 de Marzo). Desarrolla diversos programas y servicios en distintos ámbitos. En lo que a educación respecta, cuenta con Centros de Recursos Educativos, para la modalidad de escolarización específica, y con profesionales de apoyo a la integración en centros ordinarios (equipos mixtos). Asimismo, cada Delegación Territorial tiene Equipos de Atención Básica cuya finalidad es la atención a las necesidades educativas, sociales y culturales de sus afiliados para el logro de su plena autonomía.

6. CONCLUSIÓN

Como se ha venido señalando, el déficit visual afecta a los alumnos en los diferentes tramos de escolaridad de maneras muy diversas. Los profesores deben ser conscientes del impacto y de las implicaciones de dicho déficit en el proceso de aprendizaje, lo cual requiere la formación y capacitación correspondientes. De este modo, serán capaces de facilitar las oportunidades educativas que los niños con déficit visual requieren para que puedan lograr el éxito académico y la integración social. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Bardisa, L. (1992). *Cómo enseñar a los niños ciegos a dibujar*. Madrid: ONCE.
- Barraga, N. (1978). *Disminuidos visuales y aprendizaje. Enfoque evolutivo*. Madrid: I.C.E.V.H.-ONCE.
- Cantavella, F., Leonhardt, M., Esteban, M.A.; Lopez, C. y Ferret, T. (1992). *Introducción al estudio de las estereotipias en el niño ciego*. Barcelona: Masson.
- Carson, D. (2001). Ideas for toys for kids with visual impairments. *The Exceptional Parent*, 31(10), 36-37.
- Cioni, G., Fazzi,B., Ipata, A.E., Canapicchi, R. y Van Hof-van Duin, J. (1996). Correlation between cerebral visual impairment and magnetic resonance imaging in children with neonatal encephalopathy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 120-132.
- Cox, P.R. y Dykes, M.K. (2001). Effective classroom adaptations for students with visual impairments. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 68-76.
- De Carlos, A., González, K., Magaña, T., Martínez, M., Nograro, C., Sáenz de Villaverde, A., Ubieta, E., Valverde, M. y Zapirain, L. (1992). *Deficiencia visual y necesidades educativas especiales*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Dirección General de la ONCE (1992). *Guía de Servicios Sociales, Educativos y Culturales*. Madrid: Departamento de Servicios Sociales para Afiliados.
- Dote-Kwan, J. y Chen, D. (1995). Learners with visual impairment and blindness. En M.C. Wang, M.C. Reynolds y H.J. Walberg (Eds.). *Handbook of Special and Remedial Education*. (2ª ed.) (pp. 205-22). Oxford: Pergamon Press.
- Eaton, S.B. y Wall, R.S. (1999). A survey of social skills instruction in preservice programs for visual disabilities. RE: *view*, 31(1), 40-45.
- Freeman, R. y Blockberger, S. (1987). *Language development and sensory disorder*: Visual and hearing impairments. En W. Yule y M. Rutter (Eds.). Language development and disorders (pp. 234-247), Clinics in Developmental Medicine, 101/102, Oxford: McKeith Press, Blackwell.
- García Etchegoyen, E. (1984). El apego o vínculo afectivo, una llamada de atención para las estrategias de intervención y estimulación temprana. *Siglo Cero*, 96, 24-30.
- Habib, M. (1994). *Bases neurológicas de las conductas*. Barcelona: Masson.
- Hall, A. (1999). Setting curricular priorities for students with visual impairments. *RE: view*, 31(2), 54-66.
- Hatwell, Y. (1966). *Privation sensorialle et intelligence*. París: Presses Universitaires de France.
- Häussler, M., Bartels, H. y Strassburg, H-M. (1996). Multihandicapped blind and partially sighted children in South Germany, II: Aetiology and pathogenesis. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 1076-1090.
- Häussler, M., Schäfer, W-D. y Neugebauer, H. (1996). Multihandicapped blind and partially sighted children in South Germany, I: Prevalence, impairments and ophtalmological findings. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 1068-1075.
- Herren, H. y Guillemet, S. (1982). *Estudio sobre la educación de los niños y adolescentes ciegos, ambliopes y sordo-ciegos*. Barcelona: Médica y Técnica, S.A.
- Hyvärinen, L. (1988). *La visión normal y anormal en los niños*. Madrid: ONCE.

- Jan, J.E., Sykanda, A. y Groenveld, M. (1990). Habilitation and rehabilitation of visually impaired and blind children. *Pediatrician*, 17, 202-207.
- Kandel, E.R., Schwartz, J.H. y Jessell, T.M. (2000). Principles of neural science, (4ª ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Landau, B. y Gleitman, R.L. (1985). *Language and experience: Evidence from the blind child.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Leonhardt, M. (1992). *EL bebe ciego. Primera atención. Un enfoque psicopedagógico*. Barcelona: Masson.
- Lucerga R., Sanz, M.J., Rodriguez-Porrero, C. y Escudero, M. (1992). *Juego simbólico y deficiencia visual*. Madrid: ONCE.
- McDonald, M.A., Dobson, V., Sebris, S.L., Baitch, L., Varner, D. y Teller, D.Y. (1985). The acuity card procedure: rapid test of infant acuity. *Investigative Ophtalmology and Visual Science*, 26, 1158-1162.
- Mohn, G. y Van Hof-van Duin, J. (1986). Development of the binocular and monocular visual fields of human infants during the firt year of life. *Clinical Vision Sciences*, 1, 51-64.
- Ochaíta, E. y Rosa, A. (1988). El niño ciego: Percepción y desarrollo psicológico. En E. Ochaíta, A. Rosa, A. Fierro, J. Alegría y J. Leybart (Eds.). *Alumnos con necesidades educativas especiales: reflexiones sobre educación y desarrollo*. Madrid: Popular.
- Ochaíta, E. y Rosa, A. (1990). Percepción, acción y conocimiento en los niños ciegos. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Compls.). *Desarrollo psicológico y educación, III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 211-228). Madrid: Alianza Psicología.
- Peraita, H. (1992). *Representación de categorías naturales en niños ciegos*. Madrid: Trotta.
- Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2001). *Informe sobre desarrollo humano 2001*. Barcelona: Mundi-Prensa.
- Rapin, I. (1979). Effects of early blindness and deafness on cognition. En R. Katzman. (Ed.) *Congenital and acquired cognitive disorders* (pp. 189-245). Nueva York: Raven Press.
- Rogow, S.M. (1987). The ways of the hand: a study of hand function among blind, visually impaired and visually impaired multi-handicapped children and adolescents. *The British Journal of Visual Impairment*, 2, 59-61.
- Rosel, J. (1980a). El preescolar ciego. *Infancia y Aprendizaje*, 10, 37-48.
- Rosel, J. (1980b). Orientación a la familia sobre estimulación precoz del niño ciego. *Infancia y Aprendizaje*, 12, 37-48.
- Rosenzweig, M.R. y Leiman, A.I. (1992). *Psicología fisiológica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ruiz, C. y Esteban, M. (1996). La percepción del ciego sobre sí mismo. Un enfoque multidimensional. *Integración*, 22, 50-56.
- Salinas, B., Beltrán, F., San Martín, A. y Salinas, C. (1996). Condiciones y actitudes hacia la integración escolar de niños ciegos y deficientes visuales. *Integración*, 21, 21-32.
- Sapp, W. (2001). Maternal perceptions of preverbal communication in children with visual impairments. *RE: view*, 33(3), 133-180.
- Sheridan, M. (1976). *Manual for the STYCAR vision tests*. Londres: NFER Publishing Co.
- Shon, K.H. (1999). Access to the world by visually impaired preschoolers. *RE: view*, 30(4), 160-169.

■ Suvak, P.A. (1999). What di they really do? Activities of teachers of students with visual impirments. *RE: view*, 30(4), 181-189.

■ The Council for Exceptional Children (1998). *What every special educator must know. The International Standards for the preparation and licensure of special educators* (3rd Ed.). Reston: The Council for Exceptional Children, 1920 Association Drive.

■ Verdugo Alonso, M.A., Caballo Escribano, C. y Delgado Sánchez, J. (1996). Diseño y aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para alumnos con deficiencia visual. *Integración*, 22, 5-24.

■ Warren, D.H. (1992). Cognitive development in visually impaired chidren. En Boller, F. y Grafman, J. (Eds.). *Handbook of neuropsychology*, pp. 237-252, vol.7. Amsterdam: Elsevier.

The anti-civic effects of popular culture on American teenagers

La participación y conciencia cívica son indispensables para la preservación de la democracia en Estados Unidos. Las comunidades que son firmes en sus compromisos cívicos están en mejores condiciones para promover la prosperidad, garantizar la resolución de los problemas colectivos y vigilar las actuaciones del Estado. Sin embargo, en el año 2002, hay varios indicadores que apuntan al hecho de que la cultura cívica en EE.UU. se está deteriorando. En los últimos décadas, el descenso de la votación en los comicios es significativo. Lo mismo se puede decir de la confianza respecto al gobierno. También son preocupantes la falta de conocimiento cívico entre los jóvenes americanos y la disminución en la participación en las organizaciones cívicas de todo tipo: las que están promovidas por las iglesias; las organizaciones de voluntarios y asociaciones fraternales; y grupos de ayuda formados por las mujeres y los sindicatos. Estas tendencias se deben a muchas causas. Este artículo estudia cómo la cultura popular influye la participación y conciencia cívica de los jóvenes en Massachussets. En general, la cultura popular ha influido negativamente la vida cívica; aunque, los efectos no son unilaterales y, además, pueden ser atenuados a través de familias sanas y escuelas de calidad comprometidas no sólo con la educación académica sino también con la educación.

PALABRAS CLAVE: CULTURA POPULAR; HÁBITOS CÍVICOS; ADOLESCENTES; EDUCACIÓN CÍVICA

Civic participation and civic awareness is essential to the maintenance of American democracy. Strong civic communities serve to promote prosperity, ensure the resolution of collective problems, and act as a check upon the power of the state. But in 2002, there is little doubt that, across a wide range of indicators, America's civic culture is in decline. Voting rates have fallen rapidly over the past several decades, and so too has trust in government. Equally troubling

Ec002

Anders Lewis
Massachusetts Department of Education
alewisesq@cox.net

Jennifer Butler
Massachusetts Department of Education

Melanie Winklosky
Massachusetts Department of Education

Sandra Stotsky
Massachusetts Department of Education
Sstotsky@aol.com

2002 Nº2 **ESE 54**

ESTUDIOS

ANDERS LEWIS
JENNIFER BUTLER
MELANIE WINKLOSKY
SANDRA STOTSKY

IS THE DISCONCERTING DEARTH OF CIVIC KNOWLEDGE AMONG AMERICAN YOUTHS AND THE DROP IN PARTICIPATION, AMONG ALL AMERICANS, IN NUMEROUS CIVIC ORGANIZATIONS, FROM CHURCH-AFFILIATED GROUPS TO VOLUNTARY AND FRATERNAL ORGANIZATIONS AS WELL AS WOMEN'S AUXILIARIES AND UNIONS. THERE ARE MANY CAUSES FOR THESE TRENDS. THIS PAPER EXAMINES HOW POPULAR CULTURE AFFECTS CIVIC PARTICIPATION AND CIVIC AWARENESS AMONG A GROUP OF PARTICULARLY ACTIVE TEENAGERS IN MASSACHUSETTS. WE FOUND THAT POPULAR CULTURE HAS A GENERALLY NEGATIVE INFLUENCE ON CIVIC LIFE BUT THAT ITS EFFECTS ARE NOT ONE-SIDED AND THAT IT CAN BE MITIGATED BY STRONG FAMILIES AND QUALITY SCHOOLS COMMITTED TO AN ACADEMIC AND CIVIC EDUCATION.

KEY WORDS: POPULAR CULTURE; CIVIC DISPOSITIONS; TEENAGERS; CIVIC EDUCATION.

1. INTRODUCTION

This essay examines the ways in which American popular culture seems to have affected the civic dispositions of today's teenagers, as viewed by teachers and teenagers themselves. Contrary to what many observers of American life today have proposed, the ultimate challenge to our civic culture from the entertainment industry, commercial advertising, and news media may originate less from their negative depictions of government institutions and political leaders or their promotion of sexuality and violence, and more from the basic premise of popular culture itself. In 2002, popular culture and narcissism appear to be virtually synonymous. The underlying values it promotes –values centered around materialism, cynicism, and self-centeredness– have acted to undermine the communal ethos that is necessary for robust civic communities.

However, on the basis of information we obtained from surveys of and interviews with a small group of unusually active high school students and from a survey of a small group of government/civics teachers, we cannot heap all the blame for America's civic decline on popular culture alone. They argued that other factors, such as committed and active parents, as well as an education system built on high standards and expectations –rather than disengagement from popular culture– are just as and probably more important in the creation of a strong sense of civic consciousness. Moreover, popular culture's relationship to civic values, however indirect, is not entirely negative.

In this essay, we examine what this group of high school students and government/civics teachers see as the central images and messages emanating from the entertainment industry, daily newspapers, popular magazines, and the Internet. We indicate how they view the effects of popular culture on young people's attitudes towards our government and on the value of participation in political or civic activities. We also describe why the unique group of students we interviewed has chosen to participate in civic life despite what they perceive as the negative effects of popular culture on them and on their peers. What do these students see as countervailing influences? By examining what teachers and students see as the negative effects of popular culture on young people's civic dispositions, and by noting the factors that a small group of teenagers believe influenced them to participate in civic life,

we hope to contribute to a larger discussion of how our social, political, and educational institutions might seek to counter these negative influences.

2. Civic Engagement and Popular Culture: The General Case

Over the past several decades, social and political changes, both in America and throughout the world, have expanded the boundaries of democracy. These changes are now, however, colliding against far less positive trends in our communal life and in popular culture – rends that pose a challenge to traditional beliefs about what makes American democracy work.

As far back as the 18th century, Americans held a firm commitment to civic life. To Thomas Jefferson, for example, an educated and engaged citizenry was essential to the functioning of a democratic society. "Experience hath shewn [sic]," Jefferson declared, that even under the best forms of government "those entrusted with power have, in time, and by slow operations, perverted it into tyranny". The surest way of preventing tyranny, he continued, "would be to illuminate, as far as practicable, the minds of the people at large, and more especially to give them knowledge of those facts" so that they would "be enabled to know ambition under all its shapes, and prompted to exert their natural powers to defeat its purposes..." (Jefferson, 1990: 39). Jefferson and his fellow Founders realized that education and civic values were particularly necessary because the American experiment in democracy was both unique and fragile. It was unique because it was premised upon the idea of representative government, popular sovereignty, and equality in an age of monarchical dynasties; it was fragile because such an experiment had never been attempted in all history on such a grand scale. Before the American Revolution, and save for the one exception of the Roman Republic under Cicero, only a handful of republican governments in small Greek city states and Swiss cantons had ever survived for any length of time (Ellis, 2001: 6). The Revolution and the subsequent advancement of both American civilization and American democracy changed that. As historian Gordon Wood has written, Americans destroyed existing notions of aristocracy and "brought respectability and even dominance to ordinary people long held in contempt..." (Wood, 1992: 8). Yet, none of this could have been accomplished without the informed and active citizenry that Jefferson believed was so important.

Few observers of American life have appreciated this fact more than the French aristocrat Alexis de Tocqueville, who visited America in the 1830s and subsequently published his famous Democracy in America. As no other person had done so well before him, and few after him, Tocqueville explained why the American experiment in democracy was so successful. The key, he argued, lay in the commitment of its citizens to education and civic life. Americans of all ages, he wrote, and "all stations in life, and all types of disposition are forever forming associations". They were also, he continued, well-informed. They knew the laws and the interests of the nation and had "the faculty to understand them" (Johnson, 1997: 39). Americans believed that power resided in them and "scarcely an individual is to be met with who would venture to conceive or, still less, to express the idea of seeking it elsewhere". The people, he concluded, "reign in the American political world as the Deity does in the universe. They are the cause and the aim of all things; everything comes from them, and everything is absorbed in them" (Tocqueville, 1945: 59-60).

In 2001, over a century and one-half after Tocqueville wrote *Democracy in America,* much has changed. Positively, American's definitions of rights and citizenship have been extended to include

women and black Americans. Equally important, the values of liberal democracy have now triumphed over large parts of the globe; both right and left wing authoritarianism have been thoroughly discredited (Fukuyama, 1992). Despite these important changes, civic commitment remains as important today as it did during Jefferson's time - perhaps more so given the responsibilities that Americans will now have to assume in the struggle against international terrorism. High levels of civic participation help to create a more prosperous and better functioning nation, as well as a nation more capable of confronting the demands of war. Moreover, as Robert Putnam has noted, "an impressive and growing body of research suggests that civic connections help make us healthy, wealthy, and wise". Strong civic communities enable the resolution of collective problems, they speed the spread of information and the processing of common business transactions, and they make individuals more aware of their relationship to larger social needs (Putnam, 2000: 287-289). Finally, social capital (or shared communal norms and social ties) also serve as a check upon the power of the state. Scholars agree on the importance of social capital. They also agree that America's civic culture is in poor shape. As Theda Skocpol and Morris Fiorina have written, "Americans of many persuasions" argue that "troubles for our democracy may lie in a loss of social ties or in the changing universe of voluntary associations". (Skocpol and Fiorina, 1999: 3). In fact, across a wide range of indicators, including among our nation's youth, scholars have documented the weakening of America's civic culture.

The first and possibly the most striking indicator of civic decline is the steady drop in voting rates. Between 1840 and 1920, voting rates in the presidential elections often surpassed 60% of eligible voters. Outside of the South, voting rates often exceeded 80% of eligible voters. Even as late as the 1960 presidential election, almost 63% of Americans of voting age went to the polls (Putnam, 2000: 31-36). In the past three presidential elections, however, participation rates have hovered around 50%; for Congressional elections, the percentages of eligible voters who vote are even smaller. These trends are most striking among American youth. In 1972, a year after 18 year olds were given the right to vote with the passage of the 26th Amendment, 50% of 18 to 24 year olds voted in either the presidential election or a Congressional election. In 1996, only 32% voted, and in 1998 only 20% voted (Tolo, 1999).

A second indicator of civic decline, one that particularly applies to our nation's youth, is a disconcerting dearth of civic knowledge. Americans' grasp of both our own nation's history and of contemporary events, despite an overall increase in levels of education, is no greater than that of previous generations. Young Americans, moreover, are less likely to read a newspaper and less likely to watch TV news than people their age did a generation earlier (Putnam, 2000: 36). Even more striking is young American's tenuous understanding of American history. In 2001, 57% of grade 12 students failed to perform at the "basic" level on the National Assessment of Educational Progress (NAEP) for U.S. history. Only 10% of seniors scored well enough to be considered "proficient". Such results pose a fundamental challenge to all educators. As Diane Ravitch remarked, "one can only feel alarm" that high school seniors "know so little about their nation's history and express so little capacity to reflect on its meaning" (Schemo, 2002).

A third indicator of civic decline is the precipitous loss of trust in government. After years of government scandals and political cover-ups, from Watergate to President Clinton's imbroglio with a White House intern, many Americans have adopted a decidedly negative attitude towards politics in

general, and politicians in particular. Throughout the 1960s, for example, almost 75% of Americans argued that one could trust the government to do what was right "all or most of the time". Today, 75% of Americans would agree that one can not trust the government to do what is right "all or most of the time" (Putnam, 2000: 47) According to Alan Wolfe, "the lack of confidence Americans have in politicians cannot be overemphasized" (Wolfe, 2001: 110).

A fourth and final indicator of civic decline is the drop in membership in numerous civic organizations, from church-affiliated groups to voluntary and fraternal organizations as well as women's auxiliaries and unions. As Robert Putnam has written in his influential book, *Bowling Alone*, "political interest and participation, church attendance, community projects, charitable giving, organizational involvement - as we have seen, all these forms of civic involvement and more besides have declined largely, if not exclusively, because of the inexorable replacement of a highly civic generation by others that are much less so" (Putnam, 2000: 250). In growing numbers, Americans have dropped out of such civic and professional organizations as the American Association of University Women, the National Association for the Advancement of Colored People, the Elks Club, and the League of Women Voters. Additionally, Theda Skocpol notes, America's existing civic universe is becoming dominated by professionals who operate national organizations and not by ordinary Americans working at the local level. Recent political, economic, and social changes, Skocpol writes, have produced a "new civic America largely run by advocates and managers without members and marked by yawning gaps between immediate involvements and larger undertakings" (Skocpol, 1999: 462). Less educated Americans, in particular, have been avoiding civic participation in growing numbers. As William Galston and Peter Levine have argued, those with a high school diploma but no college education are now 32% less likely to participate in any association than they were 25 years ago (Galston and Levine, 1998: 32).

Loss of interest in civic life has been particularly pronounced among young Americans who –at least until September 11, 2001– have had no great war to motivate their interest in national or world history, or any great political battles to fight. There are, of course, qualifications to this rather bleak picture, as we shall document, as well as a recent increase in volunteering among young people over the last decade - but the general portrait of today's youth as uninvolved with civic life remains (Putnam, 2000: 65). Indeed, according to the University of California's annual surveys of college freshmen across the United States, most students prefer the pursuit of material goals such as financial well-being over "influencing the political structure" as their most important life goal. Further, only 28.1% of entering college freshman in 2000 declared that they were interested in following political affairs, compared to 60.3% in 1966. And finally, only 16.4% stated that they discuss politics frequently (UCLA Higher Education Research Institute, 2000).

What do today's youth spend their time on? The answer to this question is clear: our nation's youth have increasingly focused their attention on popular culture through movies, video games, music, the Internet, and television. Over the past several decades, the amount of time that all Americans, and particularly young Americans, spend watching TV and other modern forms of popular entertainment has exploded. Most studies of TV viewing estimate that Americans spend three hours a day in front of the television and, as Robert Putnam writes, "habituation to omnipresent television is much more pervasive among younger generations" (Putnam, 2000: 225). Young Americans also spend large amounts of time playing video games and sitting in front of a computer.

ESTUDIOS
ANDERS LEWIS
JENNIFER BUTLER
MELANIE WINKLOSKY
SANDRA STOTSKY

Over one third of male college freshmen play video games for at least three hours a week and, according to a U.S Census Bureau report, almost 90% of all school aged kids use computers either at home or in school (UCLA Higher Education Research Institute, 2000. New York Times, September 7, 2001). True, much of the time that teenagers spend in front of computers is devoted to school work but a large amount of this time is also devoted to surfing the Internet for entertainment. And, as with TV viewing, the younger one is, the more likely he or she is to spend time on the Internet. When one factors in other activities like movie viewing and listening to music, it becomes evident that teenagers are devoting an enormous amount of energy on activities that have little to do with civic involvement–or academic achievement.

These trends provide at least one clue as to why American civic life is in decline. Indeed, over the past several years a diverse array of scholars have been pointing to the anti-civic nature of popular culture, to its promotion of the material and aesthetic interests of the individual over the social and political interests of the community (Bennett, 1994. Himmelfarb, 2001. Hymowitz, 2000). This does not imply, however, that popular culture alone is responsible for the poor condition of American civic life. There are other, more important factors. Such factors include major demographic changes such as the entry of more women into the workforce and the resultant decline in the amount of time families have to spend on community and political affairs (Putnam, 2000). Another important cause is the changing shape of America's political universe. After the 1960s and particularly since the end of the Cold War, there appeared to be no great ideological battles to be fought, no noble causes to struggle for. The Civil Rights movement had triumphed, America won the Cold War, the economy boomed, and most politicians moved towards the center. Why become involved when things are going so well? This sense of complacency ended on September 11, 2001 but it remains to be seen how the horrifying events of that day will change Americans' civic behavior over the long term. A final factor is the technological transformation of entertainment through movies, the Internet, and television. This transformation produced a reduction in the time that individuals spend outside of their homes while increasing the amount of time they spend in front of computer and television screens. And it is through these screens that much of popular culture is disseminated.

Popular culture's relationship to the civic dispositions of young Americans is not entirely clear. What do teenagers and teachers themselves see as the relationship? In order to shed some light on this question, we surveyed a group of Massachusetts students who are highly engaged in a state political organization created in 1971 to ensure that students have a say in the educational policy decisions that affect them[1]. The State Student Advisory Council (SSAC) is a group of 60 students elected by the 400 members of its five regional councils; the chair of the SSAC is a full-voting member of the

[1] Massachusetts is the only state in the country with an elected student as a full-voting member on its Board of Education. In addition to advising the chairperson about how to vote on Board of Education issues, the SSAC pursues goals and activities decided upon by its regional and state councils each year. In its 30 years of existence, the SSAC has written, filed, and lobbied for a number of laws that affect students. Most recently, the SSAC filed an amendment to Chapter 622, the anti-discrimination law, to protect students based on race, sex, religion, color, national origin, and sexual orientation. The SSAC has also written publications and testified at hearings about legislative and policy issues including the Education Reform Act, Time and Learning Regulations, and the Massachusetts Comprehensive Assessment System.

Massachusetts Board of Education. We also surveyed a group of civics/government teachers from across the country attending the Northeast Regional Institute on "We the People..." in Boston. "We the People..." institutes address the history, philosophy, and contents of the Constitution and the Bill of Rights and are sponsored by the Center for Civic Education in California. Though these students and teachers are by no means "average" with respect to their civic interests or concerns, we hoped to learn from them why some teenagers choose to become involved when so many of their peers are apathetic, how they view the messages and effects of popular culture, and what they think might be done to develop stronger civic dispositions among teenagers.

Responses were received from 17 students and 30 teachers. In addition, focused interviews were held with a smaller group of students. Of the 17 students who responded to the survey, approximately half are male and half are female. All are between the ages of 16 and 18. Most graduated in 2001, though five expect to graduate in 2002 and one in 2003. All of them are attending or plan to attend college and the largest number (6) plan to study political science. The students represent 15 school districts across the state of Massachusetts.

3. The Effects of Popular Culture on Civic Dispositions: Some Specifics

It is common belief that teenagers are particularly attuned and receptive to the messages transmitted through popular culture. We therefore sought to gauge these students' exposure to popular culture by determining the number of hours they might spend in an average week watching television, listening to music, going to movies, surfing the Internet for nonacademic purposes, and reading for pleasure. Listening to music was the most popular activity listed by the 17 students, with a majority of students listening to up to three hours of music per day. More than half indicated that they watch television fewer than five hours per week – a far lower average than most Americans - and only two responded that they watch more than ten hours of TV a week. Most go to the movies less than once a week and a majority surf the Internet for fun fewer than five hours per week. A large majority of students reported that they read for pleasure no more than two hours a week. For all of the respondents, their exposure to these various activities is not limited or regulated by their parents or guardians.

When asked what they see as the central images, messages, and values transmitted by popular culture, some common themes emerged. Overall, students were critical of the messages being propagated by popular culture, though their negative views don't appear to inhibit them from enjoying popular culture as entertainment. As one student commented: "There are fewer and fewer values being transmitted by popular culture. Values are less often being taught in the home, it seems, and it is unclear what values exactly are being taught by television and music. Though I enjoy today's pop culture thoroughly, I can't say that it is the best culture to grow up on". Many of the students listed money, success, beauty, violence, illicit behavior, and commercialism as the central images transmitted through popular culture. Other themes cited were self-fulfillment, selfishness, and a general "me" attitude, being "cool", and engaging in rebellious behavior. As one student noted: popular culture is "all about doing things outside the norm, being a rebel... Doing drugs, having sex all the time and just doing what you want...". Teachers surveyed concurred with the students' responses, citing a focus on self, wealth, and images of beauty and perfection as the central messages.

However, despite the fact that students generally feel bombarded with these negative images,

several of them noted that popular culture in and of itself is not the main problem. The important thing, they noted, is how the messages of popular culture are used to engage and teach students. Teenagers, one student commented, are not "hapless victims of pop culture". Another noted: "You can't blame pop culture for the faults of other institutions", such as education or family life. These students felt that the problem is not necessarily that the negative messages exist, but that many young people are not taught how to filter those messages. Moreover, those teenagers who have been taught, either at home or in school, how to examine the negative messages of popular culture feel that those negative images and messages can be used in a positive way as tools for discussion. These students suggested that the solution, therefore, is not to censor popular culture, but to teach young people how to analyze it critically. Finally, some students also insisted that popular culture has had a positive effect on civic attitudes by portraying the variety of people in this country. A television show popular among teenagers, "Dawson's Creek", was mentioned as highlighting the diverse nature of American society in a constructive manner. In addition, students view some popular music as having a positive effect on their social awareness. The "Lilith Fair", an annual, nationwide musical tour highlighting and celebrating female musicians, is one example. Though the majority of messages transmitted by popular culture and directed at teenagers may be counter to civic values and behavior, they perceive some countervailing influences.

As might be expected, students responding to the survey feel that political and governmental institutions and figures are portrayed in an overwhelmingly negative way by popular culture. Respondents noted that political figures are typically portrayed as "negative, sleazy, slimy cheats and crooks..." and that "... they are corrupt, selfish, and don't care what we (especially youth) want or need". Other students commented:

"It seems that being intelligent and honorable are only 'bonuses' in today's society," and "the institutions have become a laughingstock".

Students were quick to point out that even news networks have started to resemble entertainment networks by highlighting and glorifying personal scandals as real "news", thereby perpetuating the image of politics as entertainment. In focused interviews, a couple of students questioned the choices of the media in terms of the stories they highlight. They noted that serious issues and stories do exist, but that the media often choose to focus on personal scandals and scurrilous attacks on political figures. The teachers responding to the survey generally concurred with the students' perceptions, underscoring the fact that politicians are portrayed by the media as immoral and corrupt, but often deservedly so. Many of the teachers commented on the recent scandals involving governmental figures, noting that both the actual events and the media's incessant focus on those events do much to destroy youths' faith in our political institutions and principles.

Though the majority of students and teachers surveyed felt that popular culture transmits mostly negative messages about governmental figures and institutions, there were some positive influences mentioned. One teacher commented on the positive effects of MTV and its "Rock the Vote" campaign to encourage voting among teenagers. A student also noted the positive influence of "The West Wing", a television show about a fictitious modern day president, commenting that it has "made a dramatic and positive impact on the way politics is perceived" by showing that "individual people can change things" and that "smart people are in government".

When asked whether popular culture's portrayal of political institutions and figures has affected

their attitudes toward civic engagement (in the sense of political involvement in community life), student responses were mixed. About half commented that it has not affected them at all, saying things such as:

"First hand experience is the biggest influence". Or, "It hasn't. I never believed it. If anything, I wanted to prove it wrong". Or, "I do not conform to popular culture... I do what I feel is right". Or, "Not at all. The more I learn about government, the more the media view is irrelevant (although it may still be entertaining)".

Others, however, commented that the media portrayal has negatively affected their political engagement, saying "I look at political institutions with a lot of skepticism and cynicism. Occasionally this dulls my urge to help out". Or, "I would... become involved in politics, but it appears that I may just be wasting my time and energy... I plan to keep my voluntary status and enjoy politics on my own level, but never on a professional level".

However, the negative portrayal by the media doesn't always have a deleterious effect on students' political engagement. Some students responded that it has actually spurred them to become involved: "It has made me want to get involved and make changes for (what I consider to be) the better". Or, "It makes me want to beat the stereotype".

Nevertheless, a majority of those surveyed felt that political institutions are portrayed in such a way as to inhibit most of their peers from becoming involved in school or community organizations. Their reasons varied: "Yes, many of my friends look at government as ineffective and unimportant. Too many also view government officials as corrupt, a stereotype which keeps many from government service". Or, "Yes, not many of my friends would even vote for student council elections, because they feel that the wrong people get elected and other reasons..." Or, "I think the general feeling towards government from people my age is that we can't really do much about anything and we don't really have a say in what happens because we are unable to vote and adults often don't take the time to listen to our concerns".

Others responded that popular culture alone is not to blame for students' unwillingness to become involved in political activities. As one student noted, "Apathy springs from reluctance of kids to commit and seem uncool".

The teachers were more pessimistic about the effects of popular culture on political participation among youths. Many believe that the negative portrayal of governmental figures and institutions does inhibit political involvement. Reasons cited mirrored the students' responses for the most part. One teacher felt that there are no popular political role models and no consistent messages about the importance of civic participation. Other teachers responded that teenagers do not view political participation as "cool". On a different note, one teacher commented that popular culture inhibits political involvement among youth because "politics seems to be controlled by 'old' folks". Another responded that the "machinery of government is too complicated and formal" for young people to get involved.

Alternatively, a number of teachers argued that the real problem with popular culture is its relentless appeal to selfishness and materialism. "Clothing and sneakers make who you are", commented one teacher. Another argued that "While the negative messages about government institutions and figures have some effect, I think teenagers' focus on materialism and emotional pursuits do more to preclude their participation". Some see the media as partly responsible for degrading educational achievement itself, glorifying rock, sports, and entertainment stars, not people

who might provide models that inspire academic achievement. Stated one teacher, popular culture "looks down upon those who place a high value on education and morality". Another noted that her inner-city students think that "It's cool to be stupid".

Thus, the negative effects of popular culture on students' civic values and attitudes may be indirect. It encourages students to see themselves and their present idiosyncratic urges at the center of a universe governed by corrupt political leaders who make our political principles unworthy of their respect, and informed participation in our civic life unworthy of their effort.

4. Why Become Involved

Despite their mostly negative views about governmental and political institutions and figures, the members of the SSAC have chosen to become involved in political activity. Why? In order to answer this question, we asked the students to provide some details about their participation in the SSAC and in other civic activities.

Most of the students have been members of the SSAC for one or two years; two have been members for three years. When asked about their specific plans or goals in joining the organization, responses varied. A number of students commented that they hoped to take part in writing legislation, learn about education reform, or improve education in Massachusetts. Commenting more generally, several students expressed a desire to help put education decisions in the hands of students and teachers in Massachusetts rather than policy makers. Others mentioned making specific changes in their own schools, helping to shape state policy, and meeting people from other parts of the state.

Most of the students felt that their work with the SSAC had been productive, with only one respondent indicating that it hadn't. When asked to cite the most important thing the SSAC had accomplished during their tenure, a majority of the students indicated writing legislation, particularly legislation seeking to abolish the Massachusetts Comprehensive Assessment System (MCAS). Other activities the students deemed important were producing an informational video about the SSAC and keeping their fellow students informed about education policy issues.

Students overwhelmingly cited "a belief that I can make a difference" as the primary influence on their decision to become involved with the SSAC. Other significant factors included previous positive experiences in civic activities and the influence of friends or peers. The desire to list the experience on a resume, however, also ranked fairly high. Course work and teachers and family were not rated highly as influences in joining the SSAC. However, another question asked them to rate from one to five their beliefs about the following statement: "I believe that individuals like myself can influence what our local, state, and federal governments do". All of the respondents circled four ("agree somewhat") or five ("strongly agree"). These responses indicate that the members of the SSAC have a fundamental belief in being involved and that they feel as though their civic work is valuable and productive. When further questioned about this in focused interviews, students cited family and school as the primary influences on this belief, indicating that these factors may have a more generalized effect on students' willingness to become involved, even if they aren't a specific motivating force. In other words, family and education appear to serve to instill in children and teenagers a pervasive sense of civic commitment, which then may make them more receptive to other influences and ultimately lead them to become involved in civic activities.

All of the students indicated that they participated in other school or community activities, suggesting a broader commitment to civic life than political activity alone. In addition, all of the students reported that they keep informed on current events, most commonly by reading a newspaper. The majority of the students regularly discuss political issues with teachers, parents, and classmates, though they are less likely to do so with friends. When asked to rank various areas of life in order of importance to them over the next ten years, intellectual/educational growth and community/political involvement ranked the highest. Students listed financial success as being the least important, while both family and professional life received mixed responses.

We were interested in the students' views on the value of a required course in government or civics and on the benefits of required community service as ways that might have promoted their own civic dispositions and values and as ways that might promote civic values among other teenagers. Most of the students we surveyed, it turned out, had taken a government or civics course in high school, though only three students indicated that it had been required. Most felt it should be a requirement:

"Yes. Part of the purpose of public education, if not its primary purpose, is to make students into model and productive members of society. This is impossible without proper knowledge of our government and how and why it functions".

"Yes, because the most important part of democracy is an educated constituency".

"Yes, I feel they should. I got a lot more out of it [government course] than my history courses, and it really helped prepare me to be an active and informed citizen".

"They should, and it should be honest. One cannot have a democracy without education about government. To send students into the voting world without a knowledge of government is to destroy democracy".

On the other hand, the students were more wary of required community service in schools. Only two indicated that it had been required of them in high school; one was required to perform 40 hours and the other 48 hours of community service over four years. The majority thought community service should not be required, though it could be strongly encouraged:

"Forced service is in direct opposition to the idea of volunteerism. I believe that schools should not interfere and try to control students' lives outside of the class, and I view forced service as unnecessary".

"The concept of requiring community service is nauseatingly cynical. That Americans will not help others without the threat of repercussions is horrendous to say the least. Those who are motivated to help should be encouraged to do so, but altruism cannot be forced, since forced altruism is not actually altruistic".

"It should be the choice of the student to help out. However, it should be encouraged".

Though most students disagreed with the concept of forced service, some students cited practical reasons for not requiring community service. Several noted that many students have jobs or other family obligations that leave them with little extra time to spend volunteering. Another student commented that it would simply be another requirement that might cause students to stay back or drop out. Students who responded that community service should be required seemed to feel that it stimulates a civic or volunteer attitude. As one student noted: "I think that the requirement spurs kids into action. I know that I might not have begun to do political volunteer work if I hadn't needed

to meet the requirement. However, I ended up going well beyond that requirement..."

Interestingly, most of the teachers did favor required community service even though they also saw its limitations and inherent contradiction. Most teachers felt that it would be beneficial for students as long as it is "organized well" and "documented". Four teachers were opposed or highly ambivalent, viewing it as a form of coercion or similar to punching a time clock in order to complete the requisite number of hours.

Two major themes emerged from the students' responses on how greater participation in civic activity could be promoted among American youth, both in general and specifically through schools: 1) involve youths in civic activity at an early age; and 2) let youths know that they matter and that they will be listened to. Students felt very strongly that simply involving kids in civic activity at an early age would do much to foster civic awareness and behavior. "Let them know they matter – that we aren't just American youth, but citizens that matter". Or, "The biggest thing would be to treat students like they are full members of society. Often times, students are expected to learn about government and care about it, yet they are treated like spectators, and not participants. Civic activity amongst youth can be promoted by promoting youths and their impact on the governmental process".

Respondents also had specific suggestions for schools, saying "Schools should have 'government day' in which students should be allowed to observe a governmental official to see what goes on in their local governments". Or, "Allow kids to participate in student government at a younger age. Have student councils, classroom democracy and such. Allow all students to be involved because some kids get turned off to student government when they are not allowed to participate. Sometimes kids don't get voted in because the elections are popularity contests. If the classroom could be run like a mock government and each student was given a responsibility, I think that they would see that even if they play a small role it's still important". Or, "Schools need to teach about government and history. They need to do so in an unbiased fashion. And they need to do so by showing the relevance to kids today... It is human nature to have no interest in things you don't help create, and it is natural not to have much interest in something that seemingly has no relevance. Once kids are shown how they can take some control, they will..."

5. Concluding Remarks

In *Bowling Alone*, Robert Putnam clearly summarizes the serious problem facing our country today:

Philosophers from Aristotle and Rousseau to William James and John Dewey have begun discussions of civics with the education of youth. They have pondered the essential virtues and skills and knowledge and habits of democratic citizens and how to instill them. That starting point is especially appropriate for reformers today, for the single most important cause of our current plight is a pervasive and continuing generational decline in almost all forms of civic engagement. Today's youth did not initiate the erosion of Americans' social capital... and it is the obligation of Americans of all ages to help rekindle civic engagement among the generation that will come of age in the early years of the twenty-first century (Putnam, 404).

Our survey results corroborate what many scholars have suggested: some of this decline can be attributed to the damaging effects of the messages emanating from popular culture. However, its

negative effects on the development of strong civic values seem to stem less from their cynical messages about our political and governmental institutions and figures than from their messages urging immediate self-gratification and their appeal to raw emotion, messages that rarely foster physical, sexual, emotional, and intellectual self-discipline, intellectual aspirations, academic achievement, and informed participation in civic life (even when they are positive about our political principles and institutions). These messages, directed as they are to our students' ids and egos, not their minds or characters, would themselves not be as damaging as they now are if they did not take place in the context of increasingly dysfunctional or limited family life, where children see few if any civic role models. The students in our survey themselves see the importance of the family. As one student commented:

"I don't think that pop culture will or will not encourage youth from being civic minded. However, what will discourage (or not encourage) youth from being civic minded is if they are raised by pop culture. If a child goes without a parent or strong familiar role model, and if pop culture is their upbringing, proper values towards civicness will never be developed, and quite possibly norms that conflict with civic-mindedness will be adopted".

It is perhaps not surprising that most of the teachers in our survey view required community service favorably. It is a straw to grasp at in desperation in this context. These are teachers who want to foster a deep understanding of our Constitution and Bill of Rights, who are committed to authentic civic education. They are fully aware that responsible participation in the American experiment in democracy cannot take place in an intellectual vacuum. In the final analysis, the values promoted by our popular culture present a complex challenge to the development of healthy civic values, and it is not clear how this challenge can be addressed unless our families and our schools as formative social institutions are strengthened. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Bennett, W.J. (1994). *The De-Valuing of America: The Fight for Our Culture and Our Children*. New York: Touchstone Books
- Ellis, J. (2001). *Founding Brothers: The Revolutionary Generation*. New York: Alfred Knopf.
- Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. New York: Avon Books.
- Galston, W. y Levine, P. (1998). America's Civic Condition: A Glance at the Evidence. En E.J. Dionne, (Eds), (1998). *Community Works: The Revival of Civil Society in America*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Himmelfarb, G. (2001). *One Nation, Two Cultures: A Searching Examination of American Society in the Aftermath of Our Cultural Revolution*. New York: Vintage Books.
- Hymowitz, K. (2000). *Ready or Not: What Happens When We Treat Children as Small Adults*. San Francisco: Encounter Books.
- Jefferson, T. (1990). *Public and Private Papers*. New York: Vintage Books.
- Johnson, P. (1997). *A History of the American People*. New York: Harper Collins.
- New York Times (September 7, 2001). Report Counts Computers in Majority of U.S. Homes.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Schemo, D. (2002). Students, Especially 12th Graders, Do Poorly on History Tests. *New York Times*, May 10.
- Skocpol, T. (1999). Advocates Without Members: The Recent Transformation of American Civic Life. En T. Skocpol y M. Fiorina (Eds.), *Civic Engagement in American Democracy*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Skocpol, T. y Fiorina, M. (1999). Making Sense of the Civic Engagement Debate. En T. Skocpol y M. Fiorina (Eds.), *Civic Engagement in American Democracy*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Tocqueville, A. de (1945). *Democracy in America*. New York: Vintage Books.
- Tolo, K. (1999). *The Civic Education of American Youth: From State Policies to School District Practices*. Austin: Lyndon B. Johnson School of Public Affairs, Policy Research Project Report, 133.
- University of California Higher Education Research Institute (2000). The American Freshman: 2000 Executive Summary, [versión electrónica]. Disponible en: http://www.gseis.ucla.edu
- Wolfe, A. (2001). *Moral Freedom: The Search for Virtue in a World of Choice*. New York: W.W. Norton and Company.
- Wood, G. (1992). *The Radicalism of the American Revolution*. New York: Alfred Knopf.

Education for social work as a self-regulating profession

El artículo fue presentado el 5 de abril de 2000 en la Universidad de Macereta, en Italia, con la ocasión de la apertura de un nuevo programa de formación en trabajo social (asistencia social). El artículo considera distintos modelos de educación que pretenden formar asistentes sociales como profesionales que pueden equipararse a los médicos, abogados, administrativos, etc. Estas profesiones se caracterizan por ser autónomas y auto-reguladas en su ejercicio (libera profesione). Otros temas tratados son modelos internacionales de la práctica del trabajo social, ámbitos generales del trabajo social, educación para el trabajo social, dimensión clínica del trabajo social y la practica especializada y avanzada del trabajo social.

PALABRAS CLAVE: PROFESIÓN AUTO-REGULADA, PRINCIPIOS ÉTICOS DEL EJERCICIO PROFESIONAL, PRÁCTICA GENERAL, PRÁCTICA ESPECIALIZADA.

The paper was given on 5 April 2000 as an invitational paper at the University of Macerata in Italy upon the opening of their new program preparing for social work (assistence sociale) practice in Italy. The paper discusses models of social work education which would prepare for free-standing, self-regulated practice (una libera professione) of social work, similar to professions of physicians, lawyers, accountants, etc. There is discussion of international models of social work practice, the general scope of work an advanced, specialized practice.

KEY WORDS: SELF-REGULATING PROFESSION, ETHICAL PRACTICE PRINCIPLES, GENERALIST PRACTICE, SPECIALIZED PRACTICE.

Ed002

Robert Constable

Professor Emeritus of Social Work at Loyola University Chicago.
rconsta@netnitco.net

1. Introduction

I thank you for your invitation for me to speak on education for social work. The overall intent of this meeting is to examine, discuss and learn from models of education for the social work profession as they are emerging in the United States and in Italy We have almost the reverse of Italy's situation in social work education, and I am very hesitant to apply our experience to any but ourselves, but you may find it instructive and useful, even to find our mistakes and benefit from them. There is in fact an enormous diversity in my country in everything, including social work. Consequently there has been an overriding need to find a common understanding amid this diversity. We have plenty of social problems and a strong tradition of people addressing them. For almost a century social work has been established as a *libera professione* (self-regulating profession) and has developed strength in areas, such as clinical social work, family and child welfare, and school social work. It was on the strength of professional practice, serving people at all income levels but continuing a deep commitment to poor and disadvantaged people, that social work education developed. For almost eighty years the educational basis of this *libera professione* has been the Masters in Social Work (MSW) degree, a two-year degree following a four-year university education. While we have innovated methods of group, organizational, and policy development in social work, our strongest development has been practice with the individual person and with families, at one time called *social casework*, now called *clinical social work*. Despite centralizing tendencies in the form of a strong professional association, a national process of program accreditation, and a strongly developed clinical social work, social work and social work education in my country preserves a certain amount of diversity with certain common understandings and traditional approaches to practice theories, education programs and legal and professional organization.

For almost fifty years standards for social work education have been set by a very powerful non-governmental association, the Council on Social Work Education (CSWE). A *Curriculum Policy Statement* for all social work education is developed by social work practitioners and professors in a Commission of the CSWE, and these standards are used to review and approve (or disapprove) educational programs. A program which does not meet these standards simply cannot continue. In addition to the masters degree about thirty years ago a second professional level degree level, the Bachelors in Social Work (BSW), was approved as a first-level generalist degree, with the Masters Degree now an advanced degree. The Bachelors degree could be gotten as part of a four-year university degree from a program which met professional standards. After the approval of the Bachelor's in Social Work we spent another twelve years finding a way to relate the two emergent professional degree levels. This eventuated in the 1984, and then 1994, CSWE Curriculum Policy Statement, which resolved the relationship in a general way. We are still working on the meaning of specialization at the Masters in Social Work degree level. In this sense we are also working on something similar to the concerns of Italian social work educators on the development of a second social work practice and degree level. I hope to address some of this in my paper, but we could also have a very free and interesting discussion as you identify some of your concerns and ideas in the period following this paper.

In my own professional career I have had the good fortune to have been a part of much of these developments in North American social work. Over almost forty years I have practiced, first as a social worker in schools, and then, while teaching in the University, with families. I have developed university programs at the Bachelor's Level and later developed specialized concentrations at the

Masters degree level. For eight years prior to its writing of the 1984 Curriculum Policy Statement I was a member of the CSWE Commission, which defined the two levels of content in social work education, foundation (generalist) and advanced and related them to social work education programs and university degrees. As my interests shifted to specialized practice I became very involved with school social work and with social work with families. My book in school social work, initially published in 1982, went into its fourth edition in 1999 and is a standard text in that area of specialization. Over the last decade I also assisted in the development of a Masters in Social Work Degree in a Lithuanian university, this time with a focus on social development and lectured and taught courses in other universities in Eastern and Western Europe. I am a social work educator, but I am first of all a practicing social worker and now my practice with families has become very exciting. I am learning so much from them.

The key concept affecting education and practice in my country is that social work is regarded by most and acts as a *libera professione*. A *libera professione* regulates itself collectively and regulates the quality of its practice at a highly organized societal level. Practice, defined and somewhat predictable, is not primarily justified by laws, regulations and bureaucratic standards, but by a type of licensure of the *person* who practices professionally and then of the education institution which he or she has attended. Education builds on a known foundation of knowledge and values. This foundation is translated into curriculum and then into practice through a carefully supervised experience of practice in the professional field. In some ways the example of medical education is close to this and much of the structure of North American social work education reflects this model. Although social work is very different from medicine, the medical model of systematically developed education with accountability of each program to society and to the profession is useful and necessary.

2. Examples from Social Work Practice

To discuss social work curriculum we need to first develop a concept of what social work practice is. Let us first begin with a few examples of this diverse practice from different places in the world.

3. Social work with Families in the United States

As I write this paper I am waiting for one or another client to come to my private practice for marriage and family counseling. These are persons who are having difficulty in their marital relations with each other or in their relations with children, most often both. I am going to help them to revise and reframe their relationships with each other through learning to communicate and solve problems with each other and thus changing the basic structure of their relations. This includes some of what they have learned about relationships through their previous personal experiences, perhaps with families of origin. The fact that people can do this is in itself something exciting. I also work part-time with the families of workers in the Gary steel mills and others. These come to Catholic Family Service, an agency of the Catholic Diocese of Gary, Indiana. In my work I focus on individual persons and at the same time on the complexity of marital and family relationships in order to help persons to change them. Clients pay according to their income for each session and health insurance companies will often reimburse this practice. It is accepted that individuals and couples can do something about their situations and that the Catholic Church can and should support this highly skilled and complex work.

4. School Social Work in the United States

The field of school social work is highly developed in the U.S. There is also a long tradition of research into the role of the school social worker. Findings of this research show social workers working within the processes of the societal institution of education, making it possible for schools to adapt themselves to the special needs of children, and for parents to carry out their own role as first educators of their children (Constable, McDonald y Flynn, 1999). The school social worker works with individual teachers, parents and school children, with families and with groups, in consultation with other school professionals, in policy and program development in the school and with the school community, carrying out this purpose in hundreds of different ways. But there is a common core to the role of a school social worker. The research findings from national samples and from a state, such as Indiana, show that at least 33 social work tasks/skills were considered "very important" or "extremely important" to carry out their role. A general ranking of the most important tasks/skills of school social work practice resulted:

1. Consultation with others in the school system and the teamwork relationships which make consultation possible;
2. Assessment applied to a variety of different social work roles and school processes in direct service to parents, teachers and children, in consultation and in program development;
3. Direct, personal work with children and parents , in individual, group and family modalities;
4. Assistance with development of special school programs to meet particular needs of groups of teachers, children and parents (Constable, Kuzmickaite, Harrison y Volkmann, 1999).

5. Community Care (or Generalist Social Work)

In Rome let us imagine a social worker who works with a particular neighborhood area, dealing with problems and needs for services of children and parents, older people, everyone in the neighborhood[1]. Working for the Commune di Roma and providing a variety of concrete assistance and assistance in social relations, her work is similar to a model of *community care*, developed and refined in the United Kingdom and in Ireland (Barclay et al, 1982). She works both with people who need assistance and the formal and informal networks of community services and solidarity to assist people to improve their social relations and to strengthen the community.

In Krakow, Poland a social worker does similar things empowered by a 1990 law, which recognizes and defines social work as "professional activity aimed at helping individuals and families in strengthening or regaining their abilities to function in society, as well as creating favorable conditions for that aim"[2]. The social worker works between client and community in the development of programs that assist individuals and families to take appropriate action to deal with their difficult life circumstances. Working for the local government, She will develop and propose new services to meet emergent needs as well as work with persons and families in need. Four functions of social work develop from this legal framework:

[1] I am grateful for an Italian social worker who presented her model of practice to a special seminar on social work held at the Rome Center, Loyola University Chicago

[2] Law on social work, passed in the Sjem 29 November 1990. Ustawa o Pomocy Spolecznej z Dnia Listopada 1990 wraz z Pozniejszymi Zmianami (tekst jednolity, za Rzeczpospolita, nr 192 z 19 Sierpnia 1996).

1. Social workers work with people and families to help them take action on their own problems and needs;
2. Social Workers work with families as essential support systems for persons in need. Community support is contingent on persons in need mobilizing and drawing from their own natural support systems;
3. Social Workers develop, work with and maintain *natural helping networks*;
4. Social workers work with the community (Constable y Frysztacki, 1994).

In Moscow a social worker working for Caritas of Moscow, a non-governmental organization of the Catholic Archdiocese of Western Russia, focuses on the needs of immigrant families in Moscow. Moscow currently has four million undocumented persons who have fled from areas of the former Soviet Union, such as Uzbekistan, in the wake of the political, economic and social collapse of the old order. She is an expert at helping people to get resources and solve problems for themselves, although mostly lacking documentation, they are in very difficult straits. Most of her practice is working in a climate of great scarcity and confusion with established systems, developing new ones, and helping people to use these systems. She is an expert at all of these functions[3].

6. Social Development

In Kaunas, Lithuania Ramune Jurkeviene works as a social worker for Caritas of Lithuania. She has her masters in social work from a new program at Vytautas Magnus University which combines a focus on social development practice and research. In the former Soviet republic of Lithuania the break with the old society has been almost total. Social work never existed in the previous system and new approaches to helping need to be created amidst scarce economic resources. The results are often innovative by necessity. Among the products of the enormous social confusion and disorder that post-Soviet Lithuania faces there are the problems of young girls who been raised in institutions for children and are cast off into society with no family and few choices but prostitution and eventual pregnancy. There is also a large group of older people who have lost connections with family. Taking over an abandoned kindergarten, she creates a community, a "generation home" where these two groups take care of each other and the girl's babies. Apartments owned by the older people are used by the girls as they ultimately go out in the city to get a job and become independent.

7. The Scope of Social Work

What may all of these examples of practice have in common? What is the scope of social work? The definition of the common scope of practice which governs North American social work education emerged after a process of ten years of discussion which eventually involved the entire profession in preparation for the Curriculum Policy Statement. The diversity of the North American context made a central definition particularly difficult to formulate. The social worker deals primarily with relationships and transactions of persons with each other and with institutions. The social worker is not simply focused on persons or families or institutions, but the relations between all of these. In

[3] This example of her practice in Moscow was presented in 1995 by a Russian social worker in an organizing convention sponsored by various Caritas agencies within the Russian Republic.

abstract, ecological language the social worker works where people's coping patterns intersect with patterns of the environment and the social worker mediates this transaction, while working with the background conditions for this transaction – individual persons and the relational and institutional environment. This represents from my perspective the most succinct statement of what practice is. A definition of practice which begins from the practitioner and moves to the transaction of human needs and relations and a social (institutional) context, is quite different from one which begins in the legal, institutional context. It would be, as Pierpaolo Donati proposes for social work in a different context, a non-bureaucratic model of practice with some autonomy in the professional response to needs (effectiveness) and in the development of services (efficiency). A mediator in the normal life worlds of clients, the social worker avoids stigmatizing labels: "poor" or "sick" or "deviant", the medicalization of life, the enforced passivity which results when the organization maintains control. There is a broader transaction of worker, client and organizational or institutional systems. The orientation of this exchange is toward creativity, communication and emancipation (freedom), rather than passivity and conformity (Donati, 1981). The statement of the scope of social work begins with four principles:

1. The fundamental objects of social work concern are the relations between individuals and between individuals and social institutions;
2. Social work focuses on the transactions between people and their environments that effect their ability to accomplish life tasks, alleviate distress and realize individual and collective aspirations;
3. Social workers work with individuals, families, small groups, organizations and communities by helping them to prevent distress and utilize resources. Such resources are personal or environmental, found in people's intrapersonal and interpersonal capacities or abilities and in social services, institutions and other opportunities available in the environment.
4. Social work includes policy development and implementation of social policy, services and programs, legislative advocacy and political action (Council on Social Work Education, 1984).

This common professional scope is applied both to the foundation (generalist) practice level and to the advanced level.

8. William E. Gordon's Definition as the Basis for Knowledge and Professional Action in Social Work

Professional knowledge and action and thus all social work education is based on this core definition. The key concept in this definition of the transaction between the individual and the environment reflects the conceptual work of William E. Gordon. Gordon's framework, which itself emerged in his work with Harriett Bartlett on the Commission on Social Work Practice in the late 1950's and early 1960's, represents one of the strongest collective efforts to think through the often-elusive definition of social work. The following excerpt, representing the full ripening of Gordon's thought, is worthwhile reviewing for its implications for social work practice and social work education.

> The fundamental zone of social work is where people and their environment are in exchange with each other. Social Work historically has focused on the transaction zone where the exchange between people and the environment which impinge on them results in changes in both. Social

Work intervention aims at the coping capabilities of people and the demands and resources of their environment so that the transactions between them are helpful to both. Social work's concern extends to both the dysfunctional and deficient conditions at the juncture between people and their environment, and to the opportunities there for producing growth and improving the environment. It is the duality of focus on people and their environments that distinguishes social work from other professions (Garber, Gordon, Lewis, Meyer y Williams, 1979).

The focus on the transaction zone between people and the environment means that in practice the social worker would intervene with the environment , with the person, or with the transaction between persons. This would delineate the difference between social work practice and a focus on the person or the environment only. It would delineate what could be useful from other sciences: sociology, psychology, political science and other professions, such as psychiatry. Beyond what is useful and needed from other areas, it illustrates how this knowledge can be *utilized* as well as the unique areas of social work knowledge, which need to be *developed.*

9. Professional Values in Social Work Practice and in Education

If the first component of the common scope of practice is *professional knowledge*, the second is *professional values*. Values govern and explain the ends and means of action. Since professions, by definition govern the actions of their constituents, professional action must be based on a determinate set of values. Social work is governed by two primary and interdependent values: *the worth and dignity of every human being and the reciprocal obligations of individuals and society*. It is in the nature of every human being to need others and to need to give to others, to work collaboratively with others and to form social units and networks with others, in families, peer networks, neighborhoods, work organizations and communities. And so if human beings are of overriding worth, social workers assist in the creation of relationships in the *mondo vitale* which respect that worth, since the worth and dignity of every human being can be achieved only in the context of human social relationships.

Professional action is based on ends and means. *Justice, Freedom* and *Caritas* (or relational love) are both goals of the social worker and goals of persons who work with social workers to achieve relational betterment. *Social Justice* makes explicit the rights of persons and collectivities to what is proper for the development of their own potential and for the common good. Social justice obliges individuals and societal collectivities to the creation of a social order which respects these rights and enables the fulfillment of human potential. *Freedom* involves a progressively greater enhancement of the possibility of appropriate human action and of choices to act which are in accord with human dignity and worth., together with the social responsibility to bear the social and human consequences of one's actions and choices. *Social Justice* makes explicit the rights of persons and collectivities to what is proper to their dignity, the development of their own potential and for the common good. *Caritas* or relational love denotes an unqualified, nonpossessive love of sharing based on a recognition and respect for the vulnerable humanity of all persons (Constable, 1995)[4].

The means to achieve these ends, the practice of social work, its methodology, is also governed by values. In the United States, despite our great diversity, we did agree on a set of five core values of

[4] Also see Constable 1983, 1989.

social work practice which since 1982 has governed social work education. I believe these values do encompass the practice of social work and in turn they become specific *ethical practice principles:*

- Social workers' professional relationships are built on their regard for individual worth and human dignity and are furthered by mutual participation, acceptance, confidentiality, honesty, and responsible handling of conflict;
- Social workers respect peoples' rights to choose to contract for services and to participate in the helping process;
- Social workers contribute to making human institutions more humane and responsive to human needs;
- Social workers demonstrate respect for and acceptance of the unique characteristics of diverse populations;
- Social Workers are responsible for their own ethical conduct, for the quality of their practice, and for maintaining continuous growth in the knowledge and skills of their profession (Council on Social Work Education, 1984).

The final point, the responsibility of the social worker, is the key to all of the other points since the focus of the profession and of social work education is on the self-responsible social work practitioner.

The implications of this common understanding of the scope of social work are very important for social work education. First of all, such a common understanding of scope allows for differentiation in a logically consistent way. With this common understanding we can have different levels and foci of practice and still be the same *libera professione* with societal sanction. Second, the understanding of common scope differentiates social work from other disciplines which are very important to it, such as sociology, psychology, political science, law, etc. We draw from these disciplines, but we have our own theoretical, research and practice focus and integration of knowledge and values. We are not simply applied sociology or applied psychology. Finally, the integration of knowledge and values in action (practice) has a profound effect on social work education, since this integration takes place partly in the classroom, but mostly in a carefully designed and supervised field experience. For the student this field experience is the *sine qua non* of social work education.

Social work practice and social work education in the United States is paradoxically diverse. More than 155,000 practitioners belong to the professional association, the National Association of Social Workers, but many more social workers practice. All social work education programs must be members of the Council on Social Work Education, and so statistics on them are more easily collected. There are 128 Masters in Social Work (MSW) programs, graduating about 14,000 students each year. At the Bachelor's (BSW) level there are 394 programs, graduating about 12,000 students per year. All of these programs at both degree levels are housed in a university or college and all of these programs have passed an individual and laborious accreditation review. If a program does not receive accreditation, its university will not support it and it very quickly ceases operation. In addition there are 56 programs who grant the doctoral degree to around 250 graduates each year.

What may differentiate levels of practice from each other? The actual diversity of practice and consequently of social work education in each country and even within countries provides no simple answer to this question. However using our examples at the beginning of the paper we may first of all discover a more general level of practice where the field of practice and education has not been highly

defined. We may call this for want of a better term *generalist* practice. The social worker uses a variety of methods –working with individuals, families, groups and organizations– to accomplish some of the purposes of social work within an institutional framework. The institutional framework generates some of the general goals of practice, but not the practice itself. The first-level social worker exercises a certain amount of creative autonomy, but also needs professional supervision in relating the practice methods at his or her disposal to the problems and purposes of intervention. In the USA we have a very active baccalaureate level of social work education. In many ways particularly where there is not a highly developed profession with clearly identifiable fields of practice and levels of education, the resulting generalist practice demands a great deal of creativity and professional competence. These are real innovators in practice situations where expectations are either undefined or excessively defined in bureaucratic prescriptions.

A second level is both more *advanced* and more *specialized*. Specializations or "concentrations" have always been difficult to define. The first assumption however is that achievement of specialization is built on a foundation curriculum similar to the foundation at the BSW level. The current (1994) Curriculum Policy Statement decided not to define it substantively, since specialization was still in a process of emerging. Furthermore these definitions were the prerogatives of the organized profession. Rather they simply defined it by greater skill:

> (Advanced practitioners) can analyze, intervene and evaluate in ways that are highly differentiated, discriminating, and self critical. They must synthesize and apply a broad range of knowledge as well as practice with a high degree of autonomy and skill. They must be able to refine and advance the quality of their practice, as well as that of the larger social work profession (Council on Social Work Education, 1994).

From my perspective this definition is unsatisfactory, mainly because it is worded in such a general way as to mean anything and so application becomes meaningless.. The advanced level is not well differentiated from the foundation, generalist level of curriculum and practice. However the definition does reflect the reality that the Masters Degree level has been diverse and has not yet satisfactorily resolved the issue. The second year of the masters program had been historically designed for special areas of focus, but it was rarely well defined. As long as schools were unclear on what advanced practice might be, students also were largely uncertain of their direction.

Clinical social work practice (once called "psychiatric social work") has at least an eighty year history in the United States. Social workers, long the front-line workers with problems of mental illness in the United States, received a major impetus with the development of community clinics and the renewed focus on family and social functioning rather than pathology alone in the mental health field. For a long time approximately seventy-five percent of community mental health services have been provided by social workers. Social workers have long worked as part of a team with the psychiatrist and psychologist. There are clearly defined and differentiated roles on the mental health team. More recently private social work practitioners have emerged, supported by laws which allow clinical social workers to be licensed for independent, clinical practice. In this sense the development of clinical practice is inextricably entwined with political and economic realities.

At present all masters degree programs are developing "concentrations" (specializations) following the above very general (and perhaps almost meaningless) guidelines. There are a variety of ways these concentrations may be packaged. They could be in *fields of practice*, such as work with families, or in

schools. These are the traditional areas where practice has developed in my country. They also could be with *population groups*, such as the aging, with social *problem areas*, such as poverty, or *practice roles* or *interventive modes*, such as clinical social work or group work. The result is a sort of creative chaos, dependent on faculty preference and the mission of the program. Such creative chaos is difficult for the North American mind to live with. To some extent an opportunity for social work education to influence specialized practice has been lost. On the other hand since specialized practice has developed unevenly and not all are as committed to its development, this may in fact be the most practical solution. And in reality while the foundation is an educational concept, the clear territory of social work educators, specialization is the province of the organized profession and the larger field of social services.

The issue of how fields of specialization should be defined is complex. If practice is defined too broadly to fit any situation, what is specialization and what is then the difference from generalist practice? On the other hand if practice is defined too narrowly, it can get reduced to procedures. For example "clinical social work" could be simply defined as a more refined method of helping individuals. This "more and better" approach seems inadequate to me. It is not much different from generalist social work except that generalist work demands skills in working with the environment as well as the individual. Or clinical social work could be defined by a type of medical disorder, "psychosocial dysfunction, disability or impairment, including emotional and mental disorders (National Association of Social Workers, 1991)". This medicalized approach appears inadequate and inconsistent with the common scope of social work, a conceptual distortion of the richness of practice in the area of health and mental health.

The annual *Statistics for Social Work Education*, collected by the Council on Social Work Education, point out that most students (65%) take an advanced method and combine it with a field of practice or social problem configuration (Council on Social Work Education, 1997). The advanced method is mainly in direct practice with a small scattering of administration and management. Excluding the 29 percent of students who only opt for method and the first year-students who are and should be undecided, 51 percent of students opt for fields of practice or social problem concentrations in fourteen areas listed by the Council on Social Work Education. If we combine related fields, such as *health* and *mental health, family services* and *child welfare*, some clear trends emerge from the data. The largest combined field would be social work in *health* (10%) and *mental health* (22%) with an overall thirty-three percent of these students. A close second would be *child welfare* (16%) and *family welfare* (15%) with an overall thirty-one percent. Next is *school social work* with seven percent of students. Smaller percentages of students deal with the problem areas of *aging/gerontological* social work (5%), and *alcohol, drugs and substance abuse* (3%). Two fields of practice which need much more development in my country, *occupational/industrial social work* (2%), and *corrections/ criminal justice* (2%), take up the remainder of students.

The diversity of this picture reflects the diversity of the practice field and the newness of specialization. How may we make sense out of this very diverse picture? Some of the best theoretical work in the definition of specialization was done in 1979 by the Joint Task Force on Specialization. The definition which emerged, product of a special commission of leadership of the organized profession and of social work education, was theoretically elegant and prophetic. Defining the common theoretical basis of specialization, and seeing the relationships between various fields, from my perspective it succeeded in developing the theoretical connections which would differentiate specialization and provide a framework for education. However it was ultimately unsuccessful because neither social work education, nor the practice field, had come to the point of conceptualizing practice in that way. Using the social institutional framework of fields of practice, practice which was

specialized (differentiated from *specific* practice) would rest on three general provisions. Is the particular field of practice defined and accepted by society? Has social work education for that field been well defined? Finally, is there a measure of autonomy in practice itself, or is it dictated by extensive regulations? Not all fields would pass these tests. We are still very much in transition to a two-level field of *generalists* and *specialists*. There is a difference between practicing as a social worker in a particular field and practicing at an advanced, specialized level. An important distinction to be made here has been made between *specific* and *specialized* practice. All practice is *specific*, that is the practitioner translates foundation knowledge, values and skills, which pertain to all social work fields of practice, into the specific tasks of a certain field. *Specialized* practice presupposes a higher level of development of the field of practice, so that particular educational formation of perhaps a year more than the foundation (generalist) level is necessary. In the case of preparation for school social work, a separate certificate is now granted by the state, and the family field is gradually moving in that direction. In any case a more advanced theoretical formation and a substantial period of professional supervision is becoming necessary to justify a level of practice with such a relatively high degree of independence and responsibility.

The Joint Task Force on Specialization found the field of practice concept the key to differentiation of *specific* from *specialized* practice. In general social work fields of practice emerge in relation to social institutions which have evolved to meet common human needs. At a beginning level a social worker may take a *generic* educational preparation and practice as a social worker with supervision in any field. Advanced practice demanded deeper application of knowledge and skills to the situation in a particular field. Such advanced, specialized practice emerges from a societal framework of people's transactions with social institutions. The social worker not only works with the complex needs of a population, but also influences the institution. Virtually all of the fourteen fields of practice and problem areas previously listed could be related and grouped under five general human needs and the social institutions serving these needs. These needs and their institutions would include:

NEED	INSTITUTION
The need for physical and mental well being	Health System
The need to know and to learn	Education System
The need for justice	Courts, Justice System
The need for economic security	Work,Public Welfare
The need for self-realization, intimacy, relationship	Family

Fields of practice in social work grow around the transactions between persons and these institutions. In each area the social worker mediates a relation between people and social institutions. *Personal* tasks and *social* tasks are integrated in the characteristic perspective of social work. The personal and the social can be brought together with a concept of relational "work" as it takes place on an interpersonal level and in every institutional area of society, by persons and by institutions as they attempt to accommodate the needs of their clientele. Fields of practice are the potential contexts of two types of practice: *specific (generalist)* and *specialized* practice. Whether there is a level of advanced specialization is somewhat dependent on the overall level of development of a particular field. In each field the social worker focuses on the transactions between persons and their environment *in relation to a population and a social institution*. Practice, when it is developed, then differentiates itself into *specific* and *specialized* levels along these lines. At a certain historical point theory, practice and education become sufficiently differentiated to require some specialized educational preparation.

Tabla 1.

Degree-Level Goals, Educational Content, and Integration of content (Constable, 1987)[5]

Degree Levels	Acquisition of Factual Knowledge and Conceptual Integration	Practice Integration
Beginning (BSW) Level	Common knowledge, values and skills transferable from one setting, population group, area of practice, or problem to another. ■ Human Behavior and the Social Environment ■ Social Welfare Policy and Services ■ Social Work Practice (includes values and ethics ■ Social Work Research ■ Field Practicum.	Emphasis on Direct Services to Clients, including organization and provision of services on a client's behalf Student should possess the professional judgment and proficiency to apply differentially, with supervision, the common professional foundation to service systems of various sizes and types.
Advanced (MSW) Level	Building on the professional foundation, a greater conceptual understanding of social policy and legislation, existing and potential service strategies from prevention to treatment, relevant practice theories, and methodologies and research in a particular area. A broadened base of knowledge of the social and behavioral sciences is required in pursuit of the focus. A concentration of specialized knowledge in one or more areas such as: ■ A field of practice ■ Population groups ■ Problem areas ■ Practice roles ■ Interventive modes	Student develops the ability to: ■ define and develop a professional social work role in relation to the expectations of policies, of an organization and a population in need; ■ assess continually the practice theories applicable to the situation; ■ identify the areas of knowledge and skill that should be the focus of continuing personal professional development beyond graduation. Student develops advanced analytic and practice skills sufficient for self-contained, accountable, and ultimately, autonomous practice. Student is involved in active roles in practice and program evaluation and in the generation of knowledge for practice, program development and policy formation.

[5] R. Constable (1987) Social Work Education: Current Issues and Future Promise. *Social Work. 29, 4, p. 366-71.*

8. Emergent Levels and Practice Integration

The emergent schema of levels can be seen in Table 1. Although each practice level, whether generalist or specialist, has different characteristics, different purposes and different linkages to a practicing profession, each also shares common themes. Learning takes place in a spiral process, with the advanced student returning to concepts of the foundation to explore earlier themes with different learning goals and greater richness and complexity of content. There is a common and well-defined professional foundation that is adapted by the program and student in carrying out degree-level goals and particular program missions. Knowledge, values and skills of the foundation are by definition transferable from what is required to work in one setting, population group, or problem to another. This foundation consists of the following areas of study and field practice integration:

- Human Behavior and the Social Environment
- Social Welfare Policy and Services
- Social Work Practice (includes values and ethics)
- Social Work Research
- Field Practicum

There needs to be a balance between generic *principles*, which are defined by the profession and *practice applications*, which are defined specifically by the program and finally by the student. At the level of practice integration the generalist practitioner would emphasize direct services to clients, including organization and provision of services on behalf of clients. Professionalism is a function of judgment, proficiency and relative autonomy. The student should possess the professional judgment and proficiency to apply differentially, with supervision, the common professional foundation to service systems of various sizes and types.

9. Student Integration of Content

In a professional area curriculum must be seen, not as an assemblage of courses, but in terms of student integration of content. Students need to move from understanding to application. Indeed the problem of learning to apply knowledge in a way in which the experience and the learning can be generalized to other experiences is very complex. Integration refers to a process whereby the student relates learning already acquired, whether in the field or in the classroom, to what is being learned currently (Lowy y Bloksberg, 1968). Integration of content is an essential part of the learning process in any program that prepares the student for the application of principles of practice. In any such program a cumulative sequence of knowledge, values and skills integration should take place. The sequence involves 1) acquisition of factual knowledge, 2) conceptual integration – to know about and to understand relations between concepts, and 3) practice integration – to apply principles in practice. The student must build a factual base and then construct a conceptual base. From the conceptual base (essentially a set of generalizations) the student takes a leap to applying concepts and generalizations to specific practice. Whereas conceptual integration develops a body of principles to be applied in practice, practice integration is inductive and retrospective, drawing principles and values from an understanding of one's own experience as a practitioner. Both types of integration must take place if the student is to develop the judgment and proficiency of even the beginning practitioner. The process places different demands on each degree-level curriculum and each student. These differences

-the level of practice expected, the particular mission of the school, etc.- give form to each curriculum and the form of the curriculum, in turn, affects the student's learning processes. The purposes of each degree level have, in this respect, a direct relation to the structure and content of curriculum, to the use the student will make of the professional curriculum, and to practice outcomes.

10. Practice Integration

Learning objectives at each level should be geared to the student's integration of content. The professional foundation is characteristically generic, the sine qua non of professional practice. Yet there is no generic practice. There are only generic principles of practice. Practice, building on generic principles, is always specific. The beginning level of practice has practice outcomes which emphasize direct services to individuals, families and groups, and involvement with service organizations. At this level professional judgment and proficiency are expected, but the social worker also needs professional supervision. For example social workers in child welfare agencies may work with foster children, natural parents and foster parents as individuals or in groups, and with their own agency, and with organizations in the community, such as schools, courts and health care settings.

The foundation courses deal with an understanding of persons, families and environments, the operation of welfare policy at local, institutional and national levels. These courses are applicable to all areas of practice. The first level field experience is geared , not so much to learning a particular area, but to learning and applying principles of practice which will be useful in all areas and to learning about one's self as a helper and service provider. The advanced level builds on foundation content, but is also more involved in the creative edge of practice in a particular area. Assuming that the student has a transferable body of knowledge, values and skills, it focuses on a concentration of study in a particular area. The student returns to themes that were addressed before, but at a different level and with a different purpose. The student's practice is not simply geared toward a more complex delivery of services, but one more precisely geared toward greater complexity of problem and range of method. The specialized practitioner may develop programs and influence the institutional context where he or she works. From our experience to date this level of advanced practice integration is not necessarily achieved by multiplying courses, but by carefully attending to the way students integrate content in their more challenging practice. Paradoxically the focus on a particular area should not narrow, but broaden the focus as the student finds a higher level of application of methods of intervention and as the student finds ways to work creatively with and influence the organizational and institutional context.

11. Advanced Education: The Example of School Social Work

I have spent two decades developing specialized programs in school social work, first at the University of Illinois and later at Loyola University. School social work is well developed in our area and very attractive to students. This high development of practice in the field influences the university program, but the universities are also actively engaged with and influencing the field. After twenty years where students have been required by school law to have specialized preparation if they were to enter the field at all, virtually every school social worker in Illinois has now had this preparation. There are now profound differences in the resulting practice. The social worker in school is responsible for

working with school pupils and parents, teachers and school administrators, assisting the school (and in a concrete sense teachers and school administrators) to develop learning environments where all children, even the most handicapped, can learn They assist parents to support the developmental progress and learning of their children, and assist children to use the opportunities in this changed environment to take action on their own appropriate developmental tasks and learn. Education is universally seen within our culture as a principle instrument in helping the child to adjust normally to his environment. The school social worker has a key role in carrying out this societal goal wherever the situation - the child's needs and limitations, family experiences, peer relations, school programs themselves, etc. make that goal elusive and difficult Studies of school social work practice find the most important focus of school social work practice is consultation and assessment of the transactions of the child in school. The next most important focus is on direct work with parents and children (as individuals and in groups). And finally the focus rests on program and policy development in schools. Each school social worker develops his or her own program in schools and fits the program to the needs of the mondo vitale of school, neighborhood, and families, the school community.

12. The Field Experience and the Integrative Seminar

Learning this highly professional role in the field and in the class is a focus for much of the student's second year in the classroom and in the field at the Masters Degree level at Loyola and at the University of Illinois. During this year the student addresses education policy and organization, along with research and school program development for handicapped children. But the most important part of the program is the course on school social work practice and the one-year advanced field experience in a school. An integrative seminar which focuses on the student's integration of all of the aspects of the role of the school social worker needs to be taken at the same time as the field placement.

The focus of the seminar is on integration of theory into school social work practice, and so a mixture of theory and discussion of the student's actual practice is utilized. In the seminar we first of all focus on the constellation of the child in school, the family and the teacher, within an ecological systems perspective. The school social worker for example needs to be able to have the sense of family dynamics of a good family therapist in working with parents toward developing partnerships with the school, and also needs to understand the dynamics of classroom interaction in providing consultation to the teacher. At other levels of intervention, with school and with community, there must be an understanding of institutional and community dynamics. From an initial focus on direct practice with families and children, we move to consultation processes with teachers and school administrators, through developing networks of resources and supportive people in the school, to developing networks of resources with other agencies and with the community. Only an integrative focus in class and the field on different theory bases for different methods, such as consultation or policy development, and on the practitioner as a learner and integrator of all this can make learning possible.

13. Conclusion

It is difficult and inappropriate for me to speak to the Italian university situation in social work

education. What I can best hope for is to outline a number of concepts which may be useful in the long-term growth and development of social work and social work education which meets the needs of Italy and of the European Union. Some of these, coming out of the crises of social work in my country, may be useful in yours. We are still in the process of developing an autonomous social work profession, a libera professione. This should be a profession which not only helps persons seek personal betterment and to achieve their goals, concepts wedded to a century of Anglo-Saxon social work practice. It should be a profession which reaches down to our common relational roots, our traditions of helping others, our traditions of family solidarity, our common relational roots to develop a practice which deals with our commitments to each other, particularly in family units. Italian culture possesses many millennia of experience in living together. There is latent in the culture a concept of the necessity for family and community solidarity in difficult conditions. These morally-charged relations of ordinary life provide a path to the eventual solutions of life's expected difficulties and tragedies. Your rich and complex sense of the mondo vitale and of the family can make a profound contribution to social work and to human solidarity among the often contradictory cultural conditions of a postmodern world, often forgetful of our obligations to others and of the means to construct situations where caring and respect for human worth and dignity can take place. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Constable, R. (1983). Values, Religion and Social Work Practice. *Social Thought*, XV, 2, 29-41.
- Constable, R. (1987). Social Work Education: Current Issues and Future Promise. *Social Work*. 29,4, p 366-71.
- Constable, R. (1989). Relations and Membership: Foundations for Ethical thinking in Social Work. *Social Thought*, 53-66.
- Constable, R. (1995). Foundation Concepts in Social Work Values and Ethics. En R. Constable y R. Kulys (Eds.) *Social Work Field Instruction in Post-Communist Societies*. Kaunas, Lithuania: Caritas Press, 80-92.
- Constable, R. y Frysztacki, K. (1994). The Context for Practice and Education in Polish Social Work: Foundations for the International Consultation Process. En R. Constable y V. Mehta, (Eds.) *Education for Social Work in Eastern Europe: Changing Horizons*. Chicago: Lyceum.
- Constable, R., Kuzmickaite, D., Harrison, W. D. y Volkmann, L. (1999). The Emergent Role of the School Social Worker in Indiana. *School Social Work Journal*. 24, 1, 11.
- Constable, R., McDonald, S. y Flynn, J. (1999). *School Social Work:Practice, Policy and Research Perspectives*. Chicago: Lyceum.
- Council on Social Work Education (1984). *Curriculum Policy for the Masters Degree and Baccalaureate Degree Programs in Social Work Education*. Handbook of Accreditation Standards and Procedures, New York: Council on Social Work Education.
- Council on Social Work Education (1994). *Curriculum Policy Statement for Master's Degree Programs in Social Work Education*. Washington, D.C.: CSWE.
- Council on Social Work Education (1997). *Statistics on Social Work Education in the United States*: 1996. Alexandria, VA: CSWE, 34.
- Donati, P. (1981). L'operatore assistenti sociali di fronte alla crisi del 'Welfare State': quale prospective? *Studi di Sociologia*, 19,1, 21.
- Garber, R., Gordon, W. E., Lewis, H., Meyer, C. y Williams, C. (Joint Task Force on Specialization) (1979). *Specialization in the Social Work Profession*. NASW document no. 79-310-08. Washington, D.C.: National Association of Social Workers. También publicado en NASW News, 24, 1979, 20-21.
- Lowy, L. y Bloksberg, L. (1968). Integrative Teaching and Learning. *Social Work Education Reporter*. 16, September, 20-22, 50.
- National Association of Social Workers (1991). 1991 *Register of Clinical Social Workers*. Silver Spring, MD:National Association of Social Workers.
- Barclay, P. et al (1982). *The Barclay Report, Social Workers: Their Role and Tasks*. London: Bedford Square Press.

El asesoramiento personal como taller de escritura*

En este artículo, basado fundamentalmente en una fecunda experiencia personal, se defiende la interrelación del asesoramiento académico y la actividad escritora. La eficacia del asesoramiento en los años de formación universitaria radica no sólo en la empatía entre estudiante y profesor, sino sobre todo en la capacidad mutua de comunicarse, esto es, en la capacidad de escucharse y de expresar de la forma más adecuada los propios pensamientos y sentimientos. La conclusión es que la transformación del asesoramiento académico en un taller de escritura personal puede ser en muchas ocasiones la mejor forma de ayudar eficazmente a los alumnos.

PALABRAS CLAVE: ASESORAMIENTO, ESCRITURA, VIDA INTELECTUAL.

This paper, based mainly in the author's personal experience, supports the interaction between academic counselling and writing. The efficiency of academic counselling in the University years springs not only from the empathy between student and teacher, but especially from the mutual ability to communicate, that is, to listen one to the other, and to express in the best form each own toughts and feelings. The conclusion is that transforming the academic counselling in a school of personal writing may be in many occasions the best way of helping the students efficiently.

KEY WORDS: COUNSELLING, WRITING, INTELLECTUAL LIFE.

EeOO2

Jaime Nubiola

Profesor Agregado
de Filosofía.
Universidad de Navarra
jnubiola@unav.es

* Agradezco la invitación de la profesora Concepción Naval a colaborar en esta nueva revista de educación. Una primera versión de este trabajo apareció en el volumen de Laspalas, González Torres y Molinos (1998: 487-499). Algunas de las cuestiones que abordo aquí han sido tratadas con mucha más extensión en mi libro (Nubiola, 2000). Debo gratitud a N. Álvarez, M. Arrondo, S. F. Barrena, M. Carretero, A. Egúzquiza, S. Escobar, A. Gallego, A. González, T. Hernández, S. Legarre, J. Luna, I. Martínez, B. Montejano y C. Naval por sus sugerencias y correcciones al borrador de este texto.

BEST COPY AVAILABLE

EL ASESORAMIENTO PERSONAL DE LOS ESTUDIANTES ha sido una de las experiencias más gozosas en mi trabajo universitario. Dedicar tiempo a hablar con los alumnos –o más a menudo con los estudiantes que fueron alumnos míos y están ya en cursos superiores o en estudios de doctorado– ha sido probablemente la actividad más fructífera que he llevado a cabo en estos años, aunque muchas veces sus frutos queden sólo en el ámbito personal de esa afectuosa comunicación. Está claro que cada profesor tiene su manera de ser, su estilo personal, sus gustos y sus aficiones. Por eso, en estas páginas alentaré a la interacción de asesoramiento académico y escritura personal, porque me ha resultado particularmente fecunda. Mi experiencia es que en muchos casos cuando el asesoramiento académico favorece la escritura personal, ésta se convierte en un campo formidable para la comunicación mutua en que consiste el asesoramiento.

La amistad es el motivo académico por excelencia: la amistad –como definió maravillosamente Ricardo Yepes– es "benevolencia recíproca dialogada" (Yepes, 1996: 205). ¡Qué mejor descripción del asesoramiento académico que ésa! Sin embargo, la eficacia del asesoramiento académico en los años de formación universitaria radica no sólo en la empatía –en las "buenas vibraciones" que tiene que haber entre estudiante y profesor–, sino sobre todo en la efectiva capacidad mutua de comunicarse; esto es, en la real capacidad de escucharse y de expresar de la forma más adecuada en cada caso los propios pensamientos y sentimientos. Mi experiencia es que el empeño de los profesores por escribir y su disposición a enseñar a los estudiantes a hacerlo es una vía particularmente eficaz para lograr en muchos casos esa comunicación. Con la finalidad de dar cuenta de esto con algún detalle, mi exposición está organizada en tres secciones distintas. En la primera, describo el papel de la escritura en la vida intelectual para intentar persuadir a los profesores universitarios de la gran importancia que tiene su escritura personal; en la segunda, intento dar algunas pistas para aprender a escribir; y finalmente, en la tercera presento brevemente algunas experiencias útiles para enseñar a escribir en el ámbito del asesoramiento. Mi conclusión principal es que la transformación del asesoramiento académico en un taller de escritura personal puede ser en muchas ocasiones la mejor forma de ayudar eficazmente a los alumnos, la mejor forma de enseñarles algo realmente valioso y, por supuesto, la mejor manera de aprender de ellos.

1. La escritura en la vida intelectual

La educación es probablemente la relación interpersonal más comunicativa que hay, porque aprender es la forma básica de comunicación. La educación es una relación basada en la confianza, y la confianza no se impone, sino que se inspira. Inspiran confianza quienes se empeñan por articular lo que dicen con lo que hacen, por aunar su pensamiento y su vivir. Sobre todo inspiran confianza los profesores que quieren a sus estudiantes –y no tienen reparo en que se note–, y que al mismo tiempo les quieren libres, esto es, favorecen su espontaneidad y creatividad personal. Puede decirse incluso que la calidad del asesoramiento académico depende siempre de que quien enseña fomente efectivamente la independencia personal, el que cada uno o cada una piense realmente por su cuenta, con pasión y a su aire.

El pensamiento es algo que a los seres humanos nos sale o nos pasa –como el pelo o la maduración sexual– independientemente de nuestra voluntad: no pensamos como queremos. En el desarrollo del pensamiento tienen un papel muy relevante el entorno social, la lengua y el ambiente en el que acontece el crecimiento de cada una o de cada uno. El horizonte de la vida intelectual se ensancha

mediante el estudio, la conversación, la lectura y el cine, pero en particular se enriquece mediante la escritura de aquellas cosas que a cada uno interesan o inquietan. La maduración personal puede lograrse indudablemente de muy diversas maneras. La que quiero alentar en estas páginas es el crecimiento en hondura, en creatividad y en transparencia que muchos estudiantes pueden ganar en sus años universitarios si encuentran a un profesor que les mueva a expresar por escrito la reflexión sobre su propia vida.

La desarticulación entre pensamiento y vida ha sido quizá la cuestión más dolorosa que atraviesa la cultura del siglo XX y, probablemente, también la que más duele a muchos estudiantes. La recuperación de la unidad no es una tarea simple, pero elegir la escritura como clave desde la que comenzar a esbozar una respuesta supone conferir a la dimensión comunicativa de la vida y profesión universitarias una clara prioridad respecto de la especulación erudita o del efectivo progreso académico. Me parece que quienes desgajan lo académico de la reflexión vital en que tuvo su origen y centran sólo su atención en cuestiones superespecializadas, ciegan la fuente más íntima de su vitalidad.

Desde hace siglos la vida intelectual ha sido caracterizada como aquel tipo de vida en el que toda la actividad de la persona está conducida por el amor a la sabiduría, por el *amor sapientiae* renacentista, por la búsqueda de la verdad. Lo que más nos atrae a los seres humanos es aprender: "Todos los hombres por naturaleza anhelan saber", escribía Aristóteles en el arranque de su *Metafísica*. Como el aprender es actuación de la íntima espontaneidad y al mismo tiempo apertura a la realidad exterior y a los demás, la vida de quienes tienen verdaderamente esa aspiración a progresar en la comprensión de sí mismos y de la realidad resulta de ordinario mucho más gozosa y rica que la de quienes llevan una existencia del todo superficial.

No hay crecimiento intelectual sin reflexión. Y para muchos de nosotros no hay reflexión si no tropezamos con fracasos, conflictos inesperados o contradicciones personales. La primera regla de la razón –insistió Peirce una y otra vez– es "el deseo de aprender"; y en otro lugar escribía: "La vida de la ciencia está en el deseo de aprender" (Peirce, 1936-58). Quien desea aprender está dispuesto a cambiar, aunque el cambio a veces pueda resultar muy costoso. Este empeño por aprender es el que nos lleva a aplicar la razón a nuestra propia experiencia y a compartirla confiadamente con otra persona más experta que pueda orientarnos en nuestras dudas o aconsejarnos ante nuestros tropiezos o dificultades.

El aprendiz –sea estudiante o profesor– progresa cuando centra su atención en tres zonas distintas de su actividad: espontaneidad, reflexión y corazón. Están las tres íntimamente imbricadas entre sí. Quizás esto se advierte mejor en su formulación verbal activa: decir lo que pensamos (espontaneidad), pensar lo que vivimos (reflexión), vivir lo que decimos (corazón). Esas tres áreas pueden ser entendidas como tres ejes o coordenadas del crecimiento personal. Podrían denominarse también *asertividad*, que es el trabajo sobre uno mismo para ganar en protagonismo del propio vivir: es independencia afirmativa, confianza en las propias fuerzas, conocimiento de la potencia del propio esfuerzo; *creatividad*, que es el esfuerzo por reflexionar, por escribir, por fomentar la imaginación, por corregirse uno a sí mismo hasta convertir el propio vivir en obra de arte; y *corazón*, que es la ilusión apasionada por forjar relaciones comunicativas con los demás, para acompañarles, para ayudarles y sobre todo para aprender de ellos: el corazón es la capacidad de establecer relaciones afectivas con quienes nos rodean, relaciones que tiren de ellos –¡y de nosotros!– para arriba.

La espontaneidad es la esencia de la vida intelectual (Anderson, 1987); requiere búsqueda, esfuerzo por vivir, por pensar y expresarse con autenticidad. "Hay sólo un único medio –escribirá Rilke al joven poeta–. Entre en usted. (...) Excave en sí mismo, en busca de una respuesta profunda" (Rilke, 1980: 24-25). La fuente de la originalidad es siempre la autenticidad del propio vivir. Transferir la responsabilidad del vivir y el pensar a otros, sean estos autoridad, sean los medios de comunicación social que difunden pautas de vida estereotipadas, puede resultar cómodo, pero es del todo opuesto al estilo propio de quien quiere dedicarse a una vida intelectual. Como escribió Gilson, "la vida intelectual es *intelectual* porque es conocimiento, pero es *vida* porque es amor" (Gilson, 1974: 5). Traspasar a otros las riendas del propio vivir, del pensar o del expresarse, equivaldría a renunciar a esa vida intelectual, equivaldría a encorsetar o fosilizar el vivir y, por tanto, a cegar la fuente de la creatividad personal.

Quizá cada persona pueda progresar en esas coordenadas por sendas muy diversas, pero el camino que aquí recomiendo a quienes se dedican a la docencia universitaria es el de la escritura personal. El cultivo de un pensar apasionante alcanza quizá su mejor expresión en la escritura. Ésta es también la recomendación de Nilo de Ancira en el siglo IV: "... es preciso sacar a la luz los pensamientos sumergidos en las profundidades de la vida pasional, inscribirlos claramente como en una columna y no ocultar su conocimiento a los demás para que no sólo el que pasa por casualidad sepa cómo atravesar el río, sino también para que la experiencia de unos sirva de enseñanza a otros de forma que todo el que se proponga llevar a cabo ahora esa misma travesía le sea facilitada por la experiencia ajena" (Nilo De Ancira, 1994: 24). Además, poner por escrito lo que pensamos nos ayuda a reflexionar y a comprometernos con lo que decimos: "Escribir –dejó anotado Wittgenstein con una metáfora de ingeniero– es la manera efectiva de poner el vagón derecho sobre los raíles" (Wittgenstein, 1980: 39).

Tengo para mí que cuando los académicos se empeñan en escribir con sencillez se transforman en artistas –o al menos en artesanos– porque descubren que el corazón de su razón es la propia imaginación. La espontaneidad buscada con esfuerzo se traduce en creatividad, y la creatividad llega a ser el fruto mejor de la exploración y transformación del propio estilo de pensar y de vivir (Boden, 1994), del modo de expresarse y de relacionarse comunicativamente con los demás.

2. Aprender a escribir

Para quien aspira a una vida intelectual, la escritura es la expresión más genuina de su vivir. La causa de ello se encuentra muy probablemente en el carácter esencialmente comunitario de la búsqueda de la verdad, que hace que de ordinario no sea posible un progreso efectivo en la comprensión si no se pone por escrito la verdad alcanzada. En la introducción a la *Crítica de la razón pura* sugería Kant que la resistencia del aire podría llevar a una paloma a pensar que en un espacio sin aire volaría quizá mejor (Kant, 1781). Algo parecido ocurre a muchos profesores y estudiantes con la escritura. Sin embargo, el esfuerzo por dominar el lenguaje escrito no es una esclavización del pensamiento, sino que, más bien al contrario, es el camino de su efectiva liberación. Así como el aire permite a la paloma alzar el vuelo, el dominio de la escritura permite al pensamiento desarrollar el suyo.

La primera etapa para aprender a escribir –que dura toda la vida, aunque evoluciona en sus temas y en intensidad– consiste básicamente en coleccionar aquellos textos breves que al leerlos –por primera o por duodécima vez– nos han dado la punzante impresión de que estaban escritos para uno.

A veces se trata de una frase suelta de una conversación o de una clase, o incluso un anuncio publicitario o cosa parecida; otras veces se trata de fragmentos literarios o filosóficos que nos han cautivado porque nos parecían verdaderos sobre nosotros mismos. Lo decisivo no es que sean textos considerados "importantes", sino que nos hayan llegado al fondo del corazón. Después hay que leerlos muchas veces. Con su repetida lectura esos textos se ensanchan, y nuestra comprensión y nosotros mismos crecemos con ello.

Lo más práctico es anotar esos textos a mano, sin preocupación excesiva por su literalidad, pero sí indicando la fuente para poder encontrar en el futuro el texto original si lo necesitáramos. Es importante huir del academicismo, huir de los temas "importantes" académicamente y centrarse en los asuntos que realmente a cada uno más le importen: las relaciones afectivas, el estilo de vida, el desarrollo de las propias cualidades, las discusiones a nuestro alrededor, los conflictos en los que nos vemos involucrados, las aficiones; en resumen, todos aquellos temas que nos afectan y que queremos comprender con más claridad. Esas colecciones de textos en torno a los temas que nos interesan, leídas y releídas una y otra vez, pensadas muchas veces, permiten que cuando uno quiera ponerse a escribir el punto de partida no sea una estremecedora página en blanco, sino todo ese conjunto abigarrado de anotaciones, consideraciones personales, imágenes y metáforas. La escritura no partirá de la nada, sino que será la continuación natural, la expansión creativa de las anotaciones y reflexiones precedentes. Muchas veces consistirá simplemente en poner en orden aquellos textos, pasar a limpio –y si fuera posible, hermosamente– la reflexión madurada durante mucho tiempo.

Con alguna frecuencia quienes han estudiado a Peirce o a Wittgenstein quedan sorprendidos por la tesis que ambos comparten de que los seres humanos no poseemos una facultad de introspección, no tenemos una mirada interior que nos otorgue un acceso privilegiado a lo que nos pasa. Aunque a primera vista esto pueda parecer extraño, todos tenemos la experiencia de que a menudo aprendemos sobre nosotros mismos escuchando a los demás, a lo que ellos dicen de nosotros o incluso de sí mismos. En esta experiencia universal se basa la eficacia del asesoramiento académico. Los seres humanos, cuando tratamos de mirar dentro de nosotros mismos a solas, nos vemos siempre como algo irremediablemente misterioso y opaco, en conflicto cada uno consigo mismo, en tensión permanente ante deseos opuestos y objetivos contradictorios. Una manera de crecer en esa comprensión personal se encuentra en el esfuerzo por expresar por escrito esas contradicciones, experiencias, estados de ánimo y afectos. Por eso, una tarea de singular importancia en la vida intelectual es la articulación narrativa de la propia biografía, tanto de la vida pasada como de la proyección imaginaria en el futuro de las más íntimas aspiraciones vitales. Esta es la manera en que se abre la vía para llegar a ser el autor efectivo de la propia vida.

El "ábrete sésamo" de la escritura se encuentra muy probablemente en la imaginación, de forma que se vuelque en la escritura literaria o en el desarrollo efectivo de la capacidad de compartir ese manojo de ideas, afectos y sentimientos que cada uno es. Mediante la escritura puede ganarse además el control expresivo de zonas de la memoria o de los afectos que a veces no se sabe cómo compartir, porque no se ha trabajado lo suficiente sobre su forma adecuada de expresión. En otros casos, más que la propia biografía, son más interesantes quizá las imágenes del futuro, los proyectos, los sueños, los anhelos más profundos: ¿qué me gustaría hacer a los cuarenta años?, ¿qué me veo siendo o haciendo a esa edad? Este es un campo magnífico para alentar a los estudiantes a escribir y proporciona pistas bastante fiables para acertar en su orientación profesional.

Para enseñar a escribir a los alumnos es decisivo que los profesores se empeñen en aprender a escribir y que lo hagan efectivamente muchos días: sólo así podrán enseñar a otros. En el ámbito del asesoramiento académico personal puede enseñarse a los estudiantes a comenzar a escribir pidiéndoles que pongan por escrito los problemas que les inquietan y, por supuesto, se les debe animar siempre a que por lo menos escriban cartas a sus amigos como medio de franquear a otros su intimidad. De hecho, el problema que de una manera u otra más aflige a la mayor parte de nuestros estudiantes es la soledad, y la solución de la soledad se encuentra siempre en la confiada comunicación con otras personas (Mijuskovic, 1995). Resulta indispensable aprender a compartir afectos, intereses, tareas, aficiones o inquietudes hasta el punto de que los respectivos relatos biográficos se fundan en algunos tramos confiriéndose recíproco sentido: eso es la amistad y las demás formas de relación afectuosa entre los seres humanos.

Según experiencia prácticamente universal, intentar describir un problema de forma resumida por escrito ayuda bastante a comprenderlo. Por de pronto, describir el problema en el que uno está metido alivia mucho la tensión interior. Además, muy a menudo, una buena descripción del problema suele sugerir ya las vías de su posible solución. Esto es así en muchas áreas técnicas, pero en especial suele ser de extraordinaria eficacia en el riquísimo y complejo mundo de las relaciones personales. Ante una situación de incomunicación, de incomprensión o de malentendidos en el ámbito profesional, familiar o social, la descripción por escrito de ese problema nos ayuda a comprenderlo mucho mejor, y sobre todo a entender el papel de uno mismo en esa situación. Escribiéndolo ya no es el problema el que nos domina, sino que somos nosotros quienes al plasmarlo sobre el papel, lo delimitamos y lo hacemos manejable. Hay algo, quizás inconsciente, que nos sugiere que si puede ser escrito, puede ser controlado. Y, aunque el problema continúe sin solución, nos parece menos problemático y nos resulta más fácil comenzar a buscar el modo de resolverlo. Los psicólogos recomiendan a veces esta técnica empleando para ella el término de "grafoterapia".

Para quienes necesitan escribir y no saben qué o no tienen dónde, puede resultar un buen espacio creativo el llevar algo así como un diario[1]. La expresión romana *Nulla dies sine linea*, empleada en su ex libris por Viollet-le-Duc como invitación a dibujar cada día, puede animar también a quienes aspiren a desarrollar sus hábitos literarios. Se trata de un género en desuso y tradicionalmente poco cultivado en España. Resulta de muy escaso interés el registro pormenorizado de los incidentes cotidianos, pero, en cambio, puede facilitar mucho la creatividad personal el tener una libreta de espiral en la que uno vaya anotando sus reflexiones u ocurrencias casuales, una detrás de otra, sin más título que la fecha del día en que las escribe. Un diario así no ha de tener el carácter de un registro íntimo, sino más bien una cierta pretensión literaria. Su redacción ha de estar movida por un esfuerzo creativo y comunicativo que permitiera, si llegara el caso, su lectura por otros. Quizás el mejor ejemplo contemporáneo sean los diarios de Andrés Trapiello: "Lo difícil es escribir un diario que sirva para dentro y para afuera al mismo tiempo. Es decir, lo difícil es llevar una vida, de pensamiento y de obra, en la que pudiera entrar cualquiera a cualquier hora del día, como en aquellas casas de pueblo de nuestra infancia. Una vida en la que uno se condujera en público como si fuera en privado y en

[1] El profesor habrá de ponderar en cada caso si es prudente aconsejar a un alumno esa práctica, en función del conocimiento que tenga de él y de sus condiciones.

privado como si estuvieran pendientes de uno media docena de jueces estrictos" (Trapiello, 1993: 146). Ya Séneca en el siglo I recomendaba ese estilo de vida: "Considérate feliz cuando puedas vivir a la vista de todos" (Séneca, 1995: 37).

Para aprender a escribir lo único indispensable es escribir mucho; con la paciencia infinita de un buey (Van Gogh, 1992), pero también con su tenacidad y constancia: una palabra detrás de otra. Para escribir bien lo más importante es escribir despacio y corregir mucho lo escrito. Como la escritura es expresión de la propia interioridad no puede hacerse con prisas, de forma apresurada: es realmente una tarea de amor. Como dice un famoso cocinero vasco respecto de su arte culinario: "Esto no tiene secreto, tiene cariño". Lo mismo puede decirse de la escritura.

Vale la pena enseñar a los estudiantes a aprovechar las ocasiones que brinda la vida de relación social para aficionarse a escribir cartas. A mucha gente le resulta una tarea odiosa escribir cartas, pero a todos encanta recibirlas. Los escritores efectivos o potenciales, que de ordinario van mendigando lectores, tienen en el género epistolar un campo privilegiado de trabajo. Cada carta que se escribe es una estupenda ocasión de disfrutar tratando de producir un texto en el que se articulen, si fuera posible artísticamente, experiencias y razones. "La capacidad de expresar la propia interioridad –me escribía bellamente una doctoranda– es algo maravilloso y tal vez por eso disfrute tanto escribiendo cartas. Muchas veces he sentido que cogía un trozo de mi alma y lo ponía en un papel. Y eso me ha dado mucha satisfacción, no sólo porque sentía que los lazos con la otra persona se estrechaban, que crecía nuestro afecto, que con eso podía ayudarle, consolarle o simplemente acompañarle un rato, sino también porque se experimenta un cierto placer al ser capaz de comunicar, de poner en forma de palabras lo que llevamos dentro". Como escribió Salinas, quien "acaba una carta sabe de sí un poco más de lo que sabía antes; sabe lo que quiere comunicar al otro ser" (Salinas, 1981: 233).

Además de lo que se escriba por gusto, las circunstancias profesionales o sociales obligan con frecuencia a escribir "de encargo", por obligación: desde la biografía breve que se pide en una solicitud hasta el resumen de un proyecto o un trabajo académico necesario para la superación de una asignatura. Vale la pena procurar convertir cada uno de esos encargos en una pequeña obra de arte, al menos en una obra del mejor arte del que cada uno sea capaz dentro del tiempo disponible en cada caso. Eso lo advierte el lector y lo advierten nuestros estudiantes que desean así encaramarse afectuosamente sobre los hombros de sus maestros para crecer y poder llegar incluso más lejos que ellos.

3. Enseñar a escribir: Algunas experiencias

Para enseñar a escribir en el marco del asesoramiento personal lo único indispensable es leer pronto y con atención lo que los estudiantes escriban, corregirlo cuidadosamente y comentar con ellos nuestras correcciones y sugerencias. Parece bien fácil lo que acabo de decir, pero no lo es, pues requiere dedicar tiempo y atención a esta tarea.

En este sentido, resulta imprescindible prever un tiempo determinado en nuestro horario semanal para la lectura y corrección de esos textos, de forma que nunca el escrito de un alumno pueda demorarse más de una semana sobre nuestra mesa. No hace falta leer cada texto muchas veces. De ordinario, bastará una sola vez si se hace despacio, con atención y con un lápiz en la mano para anotar nuestras correcciones conforme avanzamos en la lectura. Convendrá señalar las erratas, las faltas de

ortografía, las expresiones fallidas, pero, sobre todo, lo mejor es destacar las expresiones acertadas, el inesperado giro feliz que ilumina toda una página y, al terminar la lectura, no debe faltar el escribir en el encabezamiento una valoración general: "Muy bien. ¡Adelante!", "¡A seguir escribiendo!", "Me ha gustado mucho", "Puedes escribir mucho mejor, si le 'metes' más tiempo" o lo que sea en cada caso más adecuado y sirva a la vez de estímulo y aliento.

Es importantísimo completar esta corrección leyendo el texto con el estudiante, de forma que las explicaciones de palabra del profesor o del alumno complementen el texto y las correcciones. Muchas veces esas entrevistas servirán para hablar más a fondo del tema apuntado en el escrito o para pensar entre los dos el posible texto que el estudiante puede preparar para la siguiente entrevista. A veces convendrá recomendar que reescriba el texto de nuevo por completo de acuerdo con nuestras sugerencias, o sugerirle otros temas o géneros para su escritura. Nunca se puede mentir y decir que un escrito nos ha gustado si no ha sido así, pero probablemente en cualquier texto hay un párrafo, una idea o al menos una palabra que sí nos ha gustado: destaquémosla con entusiasmo y pidámosle al estudiante más párrafos, más ideas o más palabras como esa.

Quizá lo que resulte más difícil al principio es cómo invitarles a escribir, cómo lograr que pongan por escrito sus propios pensamientos y experiencias, y que luego quieran compartir lo escrito con nosotros. Hay muchas maneras; probablemente hay que encontrar para cada uno la suya. Recuerdo bien la primera vez que un estudiante me pasó –con algún rubor, pero con notable satisfacción– la colección de sus poemas, algunos de ellos muy hermosos. O el segundo que, lleno de inquietudes inteligentes, me pasó un escrito que era una lista de veinticinco o treinta preguntas a cuál más difícil y apasionante.

Lo más sencillo es comenzar en el ámbito de lo estrictamente académico. En algunas asignaturas puede hacerse escribir a los alumnos breves ensayos o recensiones de libros, y los mejores podrán luego incluso ser expuestos en clase o ser distribuidos en fotocopia a modo de "publicación local". En otras ocasiones, el profesor podrá encargar a los estudiantes que tengan condiciones para ello traducciones de textos breves de otros idiomas o recensiones de libros para alguna revista científica o profesional. En todos estos casos es importante que los textos sean breves y que –como se ha dicho antes– pueda el profesor dedicar efectivamente el tiempo necesario para corregirlos por su cuenta y revisar luego las correcciones con los autores.

A veces lo más práctico para que los estudiantes comiencen a escribir es prestarles libros de literatura y pedirles que anoten por escrito sus reacciones o su valoración para comentarla luego juntos. A mí los libros que me han resultado más útiles en este sentido son *Caperucita en Manhattan* de Carmen Martín Gaite, *Cartas a un joven poeta* de Rainer Maria Rilke, *Donde el corazón te lleve* de Susanna Tamaro o *Ehrengard* de Isak Dinesen, pero hay centenares de libros que pueden servir para lanzar a los estudiantes a escribir. Para recomendar un libro es muy importante que lo hayamos leído nosotros antes –¡y que nos haya gustado!– y que pensemos que su lectura ayudará a la formación del alumno en todos los aspectos. Jamás debe recomendarse un libro sin haberlo leído por muy conocido o clásico que sea.

Otras veces ocurre que en una conversación de asesoramiento académico aparecen cuestiones de carácter o de formación personal que merecen un análisis más detenido; por ejemplo, la timidez, la pereza, la dificultad para organizarse un horario o para hablar en público, la soledad o cualquier otra

de las cuestiones que afligen a nuestros estudiantes. En muchos casos, va muy bien invitarles a que pongan por escrito su experiencia en esa materia de forma que en una entrevista ulterior sea posible estudiar el asunto entre los dos con más atención y, por así decir, más objetivamente. Yo suelo hacer esto también cuando aparecen problemas de orientación profesional, de incertidumbre acerca del futuro. Les animo a poner por escrito con total libertad las posibilidades que estén considerando en su imaginación, para llegar así a delimitar la cuestión que les preocupa y que podamos trabajarla entre los dos en una nueva conversación.

Tienen un particular atractivo –y singular dificultad– los trabajos en equipo realizados entre tres o cuatro estudiantes con la orientación de un profesor en torno a un tema de actualidad. En esos casos el profesor ha de lograr que el trabajo avance y llegue a su término en el plazo previsto. Su tarea consiste en sugerir posibles caminos, armonizar las diferencias de opinión, ayudar a concretar estableciendo plazos, pero sobre todo el profesor ha de conseguir que los miembros del grupo disfruten trabajando en equipo.

Algo parecido pueden ser las tertulias de estudiantes escritores, veladas poéticas, talleres de escritura creativa o actividades similares que el profesor puede organizar de acuerdo con sus gustos y aficiones. En estos casos, se trata de que los estudiantes compartan con los demás lo que han escrito, sea sobre un tema libre, sea sobre un tema acordado de antemano (el amor, la felicidad, el dolor, la amistad, la muerte, las drogas, etc.). Aquí de nuevo lo importante es que tanto el profesor como los estudiantes disfruten con lo que hayan organizado: si no es así lo mejor es suspender esa actividad de inmediato.

Resulta muy eficaz que el profesor corresponda a los escritos de los estudiantes pasándoles fotocopia de escritos suyos ya publicados que puedan ser realmente interesantes para ellos o –incluso mejor– que les pase el borrador de algún texto que esté preparando para acoger sus posibles sugerencias. Seguro que el profesor podrá aprender mucho de las correcciones y mejoras que le sugieran los estudiantes. Quizá vale la pena recordar con Kierkegaard: "Ser maestro no significa simplemente afirmar que una cosa es así, o recomendar una lectura, etc. No. Ser maestro en un sentido preciso es ser aprendiz. La educación comienza cuando tú, maestro, aprendes del aprendiz, te pones en su lugar de tal forma que puedas entender lo que él entiende y del modo en que él entiende, en el caso de que tú no lo hayas entendido antes, o si lo has entendido tú antes, le permitas a él someterte a examen de forma que pueda cerciorarse de que te sabes tu papel" (Kierkegaard, 1983: 52).

También es una buena experiencia invitar a los estudiantes a que en sus viajes escriban un diario en el que anoten sus impresiones o reflexiones y, por supuesto, a que envíen una tarjeta postal o una carta al profesor. Sin duda alguna, las vacaciones son un buen momento para comenzar a escribir cartas, a las que por supuesto el profesor habrá de responder siempre y con cierta extensión. En esas cartas los estudiantes pueden abordar a veces temas que sería más difícil que afloraran en una conversación, pero que crean una comunicación que podrá luego enriquecer mucho el asesoramiento personal.

A este respecto, debido al reciente desarrollo de la correspondencia electrónica, quizá resulte útil resumir aquí mi experiencia sobre el uso del correo electrónico en el asesoramiento académico para el fomento de la escritura personal. Bastan –me parece– tres principios prácticos:

1) Animar a los alumnos a que usen habitualmente el correo electrónico y a que procuren que sus mensajes estén bien escritos y en ellos se note el cariño y la atención que mueve a la comunicación con los demás. Para conseguir esto el profesor habrá de cuidar primeramente sus propios mensajes, pero también deberá advertir a sus estudiantes, de cuando en cuando, sobre las incorrecciones o lo que resulte menos adecuado.

2) El correo electrónico será utilísimo en la relación con el asesor para que los estudiantes le envíen mediante *attach* los textos que hayan escrito, aunque si están en la misma ciudad la correspondencia electrónica se limitará de ordinario a la necesaria para concertar las entrevistas periódicas o para remitir informaciones de mutuo interés. Conviene que el profesor imprima los textos al recibirlos y –salvo que desee acumular virus y material inútil– que no los conserve en su ordenador.

3) En cambio, cuando por las circunstancias de la vida, el alumno y el asesor se encuentran en ciudades distintas y sin posibilidades de charlar personalmente, el correo electrónico puede ser un medio formidable para proseguir esa tarea de asesoramiento personal. Esto mismo podrá hacerse cuando el estudiante esté en la misma ciudad, pero tenga vergüenza para expresarse de palabra o lo haga mejor por escrito. En estos casos, resultará práctico que el profesor imprima los mensajes y los relea con el interesado.

Cada uno habrá de adaptar estas tres pautas muy generales a su situación. Como la eficacia comunicativa del correo electrónico estriba en la rapidez y precisión de la respuesta, los mensajes del profesor habrán de ser de ordinario breves. Quizá pueda ser útil recordar aquello de Pascal en sus *Cartas provinciales*: "Te escribo una carta larga porque no tengo tiempo de escribir una carta corta" (Pascal, 1981).

4. Conclusión

En estas páginas he alentado a transformar el asesoramiento académico en un taller de escritura personal de acuerdo con las circunstancias efectivas de cada profesor y de cada estudiante. Mi experiencia es que el empeño por convertir el asesoramiento en un taller de escritura logra crear en muchos casos una verdadera comunidad de investigación. En mis años de profesión universitaria me he encontrado con algunos resultados espectaculares: estudiantes que decidieron dedicarse profesionalmente a escribir, otros que descubrieron en la invitación a hacer un trabajo la ocasión de dar cuenta literariamente de zonas no asumidas de su biografía o de escribir la novela de su vida, o muchos otros que lograron establecer vías efectivas de comunicación con un profesor hasta convertirlo en su maestro.

Claudio Magris se refería con agradecimiento hacia sus maestros diciendo que a ellos debía su libertad interior[2]. Estoy persuadido de que esto se consigue si en el asesoramiento académico creamos un espacio comunicativo en el que nuestros alumnos aprendan a escribir para comunicar lo sentido y pensado. Copio de un mensaje que me enviaba hace unos días una alumna a la que di clase el pasado semestre: "Creo que escribir es algo fantástico, y sólo el hecho de poseer la aspiración de lograr expresarme a través de la escritura me emociona; pero sólo una pequeñísima parte de mis palabras hace que me reconozca en ellas; el resto carecen de interés porque no transmiten mis sensaciones interiores. Como usted dice, esto es una 'aventura personal', sí, tiene toda la razón, es una lucha contra el propio corazón, contra la resistencia personal a que afloren tus ideas más profundas, contra los propios miedos a que se rían de ti o te tomen por una soñadora, es mucho más dura y mucho más aventura que cualquier otra de las que haya podido emprender hasta ahora. Por eso la quiero correr,

[2] "He tenido maestros y a ellos les debo ese poco de libertad interior que poseo y que ellos me dieron tratándome de igual a igual." Magris (2001: 41).

aunque no la gane, porque aunque no gane la guerra, las batallas a librar y ganar son muchas".

Pero no todo son éxitos; a veces hay también grandes fracasos, al menos aparentes. Lo más gratificante son siempre esas conexiones personales que nacen de la escritura –o a veces incluso de la imposibilidad de escribir– y trascienden con mucho lo académico hasta llegar a registros personales muy profundos o a verdaderas revoluciones en el modo de pensar y de vivir. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, D. (1987). *Creativity and the Philosophy of C. S. Peirce*. Dordrecht: Nijhoff.
- Boden, M. (1994). Agents and Creativity, *Communications of the ACM*, 37.
- Gilson, E. (1974). *El amor a la sabiduría*. Caracas: AYSE.
- Kant, I. (1781). *Crítica de la razón pura*, A5/B9; cf. LLEDÓ, E. (1970) Filosofía y lenguaje. Barcelona: Ariel.
- Kierkegaard, S. (1983). *Mi punto de vista*. Buenos Aires: Aguilar.
- Laspalas, J., González Torres, M. C., y Molinos, C. (Eds.) (1998). *Docencia y formación. Estudios en honor del Prof. José Luis González-Simancas*. Pamplona: Eunsa.
- Magris, C. (2001). *Utopía y desencanto*. Barcelona: Anagrama.
- Mijuskovic, B. (1995). Some Reflections on Philosophical Counseling and Psychotherapy. En R. Lahav y M. Tillmanns (Eds.). *Essays on Philosophical Counseling*. Lanham, ML: University Press of America.
- Nilo De Ancira (1994). *Tratado ascético*. Madrid: Ciudad Nueva.
- Nubiola, J. (2000). *El taller de la filosofía. Una introducción a la escritura filosófica*. Pamplona: Eunsa.
- Pascal, B. (1981). *Obras. Provinciales*, XVI. Madrid: Alfaguara-.
- Peirce, C. S. (1936-58). CP 1.135 (c.1889) y CP 1.235 (c.1902), en, C. Hartshorne, P. Weiss y A. W. Burks (Eds.) *Collected Papers of Charles S. Peirce*. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Rilke, R. M. (1980). *Cartas a un joven poeta*. Madrid: Alianza.
- Salinas, P. (1981). *Ensayos completos*, II. Madrid: Taurus.
- Séneca (1995). *Epístolas a Lucilio*, 43.3. Barcelona: Península.
- Trapiello, A. (1993). *Locuras sin fundamento*. Valencia: Pre-Textos.
- Van Gogh, V. (1992). *Cartas a Théo*. Barcelona: Labor.
- Wittgenstein, L. (1980). *Culture and Value*. Oxford: Blackwell.
- Yepes, R. (1996). *Fundamentos de Antropología*. Pamplona: Eunsa.

BEST COPY AVAILABLE

Centro educativo ¿Organización o Comunidad?

Se plantea el tema de qué es un centro educativo y de si conviene considerarlo como una organización o como una comunidad. Con el fin de contestar esta pregunta se desarrolla la idea del centro educativo como proyecto común. La conclusión es que un centro educativo es un proyecto común de mejora integral de padres, profesores, alumnos y personal no docente en un contexto específico. Por tanto no conviene considerarlo únicamente como comunidad sino también como un proyecto común sostenido por valores constitutivos.

PALABRAS CLAVE: ORGANIZACIÓN ESCOLAR, DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS, COMUNIDADES: OBJETIVOS EDUCATIVOS.

This paper discusses whether a school is and should be considered more as an organization or as a community. To be able to answer the question, the idea of schools as educational projects is developed. The conclusion is that a school which looks for all round education should be a common educational project shared by parents, teachers, students and administrative staff looking for all round improvement of all members in a specific context. Such a school is not just a community but rather a common project w.iich needs to be held together by constitutive values.

KEY WORDS: SCHOOL ORGANIZATION, COMMUNITIES, EDUCATIONAL GOALS, SCHOOL MANAGEMENT.

Ef002

David Isaacs

Profesor Ordinario
de Educación.
Universidad de Navarra
disaacs@unav.es

En la literatura actual se plantea con frecuencia la cuestión de si conviene considerar los colegios más bien como organizaciones que como comunidades, por ejemplo: Sergiovanni, T. (1994), Belenardo, S. (2001), Strike, K. (1999). Una duda más pragmática se perfila en la pregunta: un colegio ¿es una organización o es una comunidad?

Con el fin de contestar estas preguntas habrá que ver de qué estamos hablando cuando mencionamos palabras como colegio, escuela, instituto, academia, centro educativo. ¿Son todos lo mismo? ¿o por lo menos variantes de una misma realidad?

Entiendo que habrá que distinguir entre ellos teniendo en cuenta sus fines y las personas que se consideran responsables de su funcionamiento.

1. Los fines de la educación

Respecto a los fines existen muchas opciones. Por ejemplo, algunos piensan que se trata de preparar a los alumnos para ocupar un puesto de trabajo determinado en la sociedad; otros creen que es un lugar donde los jóvenes deben tener todas las oportunidades posibles para alcanzar una mayor madurez personal; hay quienes dicen que se trata de desarrollar capacidades y técnicas con el fin de hacerse con el mundo de la información. Otros dicen que se trata de un lugar en que se debe lograr que los alumnos adquieran unos conocimientos básicos y que desarrollen unas capacidades iguales para todos que permitan vivir en democracia y con tolerancia. Y por último, los fines generales del sistema educativo en los Estados Unidos son: ayudar a los alumnos a ser ciudadanos informados, personas dispuestas a aprender durante toda la vida, y adultos capaces de ganarse la vida.

2. Formas de diversidad en las instituciones

A su vez, las variables de diversidad entre las instituciones que se ocupan de enseñar, instruir, formar, capacitar o educar son enormes.

Algunas variables diferenciales se refieren a:

1) Diversidad estructural (Cooperativa, fundación, sociedad).

2) Diversidad por las prioridades marcadas en los objetivos (de enseñanza, capacitación, instrucción, formación o educación).

3) Diversidad curricular (en aquellos países que lo permiten y en actividades complementarias y extra-escolares).

4) Diversidad de estilo (procedimientos y métodos para enseñar, aprender y tipo de disciplina).

5) Diversidad por religión o filosofía.

6) Diversidad por género.

7) Diversidad por habilidades o capacidades de los alumnos (de acuerdo con necesidades especiales).

8) Diversidad por edades atendidas.

9) Diversidad por el grado y tipo de atención prestada a padres, antiguos alumnos, el entorno, personal docente y personal administrativo.

10) Diversidad por la procedencia socio-cultural de los alumnos.

11) Diversidad en lenguas utilizadas y enseñadas.

12) Diversidad en resultados académicos y otros criterios de "excelencia".

La manera de entender la realidad educativa va a condicionar la manera de entender la función directiva, las funciones de los profesores, el modo de relacionarse con los padres y con la sociedad.

Va a influir en el concepto de eficacia, en la de calidad total o en la manera de vivir la cultura. Es esencial, por tanto, aclarar qué entendemos por un centro educativo antes de seguir.

3. Qué es un centro educativo

Entiendo que se puede hablar de educación en cuanto la persona se compromete libremente en una línea de acción básica, ética, relacionada con la verdad objetiva. Todo lo que se aprende sin esta visión holística, será resultado de la instrucción, de la capacitación, o de la enseñanza. En cambio, estos procesos, del todo necesarios, serán parte de la educación en cuanto estén asimilados, gobernados, y dirigidos por el sentido del deber de alcanzar el bien. El sentido del deber, resultado de la educación, es lo que la distingue de otras operaciones parciales. Reconocer el deber es expresión de racionalidad y de libertad. En cuanto una persona dice "yo debo" es resultado de haberse comprometido en algo y, de hecho, significa que es libre en algún grado. Por eso educar no es imponer una serie de reglas o capacitar técnicamente sin más. Es más bien la educación de la libertad, de la respuesta libre en relación con el sentido del deber. Educar significa formar el uso de la recta razón y de la recta voluntad en los educandos.

No se trata aquí de desarrollar un tratado sobre el tema, sino de dar algunas pistas operativas que ayudarán a distinguir entre lo que es auténticamente un centro educativo y cualquier otro tipo de centro. Vamos a proponer tres maneras diferentes de entender el fin de la educación y, por tanto, la naturaleza de un centro educativo.

3.1. Como consecuencia de haber participado activamente en un proceso educativo es posible que el joven llegue a ser:

-un profesional responsable
-un ciudadano responsable
-un amigo leal
-un miembro responsable de una familia
-un hijo de Dios responsable

Seguramente los dos primeros sean de interés prioritario para el centro educativo y los dos últimos para la familia. La amistad puede ser compartida por igual entre las dos instituciones.

El uso de la palabra "responsable" es especialmente relevante porque no es lo mismo que decir *competente*. Se puede enseñar una serie de conocimientos o capacidades instrumentales o intelectuales a un alumno pero sin que llegue a ser un profesional responsable. Al mencionar la responsabilidad, estamos incluyendo una faceta ética. La ética requiere aprovechar el tiempo al máximo conforme a la naturaleza humana y buscando el bien, de acuerdo con las exigencias de la profesión o situación de cada persona. Entiendo que, al ayudar al alumno a buscar el bien conforme a la naturaleza humana, estamos educando. Además es el deber del educador y el deber del educando. Si no es así, únicamente estaremos capacitando, instruyendo, o enseñando. Y lo mismo se puede decir en relación con la preocupación de favorecer que los alumnos lleguen a ser ciudadanos responsables etc.

El valor radical del bien contiene un sinfin de otros valores de muchas clases. Aquí nos interesa subrayar valores tales como la comprensión, la generosidad, la perseverancia, la sinceridad. No sólo cada uno de estos valores refleja parte del bien sino que también son necesarios para lograr que la persona cumpla adecuadamente cualquiera de las funciones mencionadas. Un profesional responsable

será honrado, perseverante, laborioso, por ejemplo; un ciudadano responsable será justo y solidario, un amigo leal será comprensivo, sincero y generoso. Las palabras que reflejan todos estos valores (cosas que apreciamos) pueden ser entendidas también como virtudes –hábitos operativos buenos–. Educar, por tanto, requiere prestar atención al desarrollo de las virtudes humanas.

3.2. También se puede entender el resultado del proceso educativo como la madurez natural de la persona. Otra vez habrá que ver lo que realmente significa el concepto *madurez natural*. Aparte de lo que puede significar en términos filosóficos o psicológicos, se puede entender la madurez natural como consecuencia del desarrollo armónico de las virtudes humanas. En cuanto una persona llegue a ser más prudente, más justa, más comprensiva o más paciente, de hecho está alcanzando un mayor grado de madurez personal. La instrucción no se preocupa prioritariamente por el grado de maduración personal de los alumnos, la educación sí.

3.3. Otra manera de enfocar la educación es la de considerar su fin como la felicidad. Es difícil que alguien no admita este fin ya que estamos todos como si fuera "condenados" a querer ser felices. Es parte de la naturaleza humana. Nadie quiere ser desgraciado. El problema está en cómo se entiende la palabra "felicidad". Indudablemente vamos a llegar a conclusiones diferentes si lo consideramos más bien como un conjunto de sensaciones agradables que como consecuencia de la contemplación del bien. Y más si lo consideremos como consecuencia de la contemplación del Bien con mayúscula. Sin entrar en razonamientos filosóficos, cada uno puede pensar en los momentos en que haya reconocido un sentido profundo de felicidad en su propia vida. Habitualmente no sucede durante la acción aunque puede estar presente si se es consciente de lo que hay de bueno en lo que se está haciendo. Sin embargo, la mayor felicidad surge al contemplar el resultado de la acción si la acción ha sido realizada adecuadamente. En ese momento se encuentra con la felicidad más honda: en la contemplación del bien.

Existen muchas cosas buenas en la vida que requieren poco esfuerzo para situarse frente a ellas. Por ejemplo, una puesta de sol o un bebé dormido. Sin embargo, el Bien contiene la verdad y para conocer las verdad hace falta pensar, leer, escuchar, estudiar, etc.

Únicamente se podrá guiar la vida hacia el bien y conocer mejor la felicidad si se ponen en marcha hábitos operativos buenos como la perseverancia, la laboriosidad, o la comprensión. Además, al llegar a ser más sensible a lo que es bueno, también es probable que se pase a ser más sensible a lo que es malo. La persona sufre en dos circunstancias, cuando contempla lo que es objetivamente malo o cuando algo bueno le ha sido quitado. Si introducimos otro término en este momento, llegaremos a una conclusión curiosa. Me refiero a la palabra "amor". Joseph Pieper dice que el amor es "la reacción radical de la voluntad hacia el bien". Pero hemos dicho que, al conocer el bien y contemplarlo, encontramos la felicidad. Sin embargo, al llegar a ser mas sensible a lo que es bueno también pasamos a ser más sensibles a lo que es malo. Y así, sufrimos. Si el amor es la reacción radical de la voluntad hacia el bien entonces significa que cuanto más ama uno, más sufre.

El profesor puede desarrollar una serie de tareas de enseñanza o de capacitación sin amar a los alumnos. Mas, si se preocupa por el auténtico bien de los alumnos, sufrirá pero estará educando y tendrá mayores posibilidades de ser feliz en la vida. ¿Qué necesita para superarse en momentos de

sufrimiento y para buscar siempre el bien para los alumnos? Otra vez la contestación es: virtudes humanas. Necesitará fortaleza, optimismo, paciencia. Y desde luego el creyente católico entenderá que necesita la fe sobrenatural y la ayuda de la gracia en su lucha por vivir las virtudes.

Después de estas consideraciones sobre diferentes maneras de entender la educación, la conclusión es evidente: un centro educativo necesita ser forzosamente una sede para el desarrollo de las virtudes humanas.

Por otra parte, no debemos olvidarnos de que los centros educativos existen en función de los contenidos culturales predeterminados y estructurados que allí se encuentran. Además, el centro educativo es el lugar donde los jóvenes van a encontrar mayores posibilidades de relacionarse con otros jóvenes y con más adultos que en sus propias familias. Por tanto, son lugares especialmente bien preparados para ayudar a los jóvenes a aprender a ser ciudadanos responsables. Conocimientos culturales, capacidades instrumentales e intelectuales, manejo de materiales e instrumentos, utilización de la última tecnología, aprendizaje de idiomas, desarrollo físico, etc., son aspectos necesarios de una buena educación. Es el desarrollo de todo lo que posee el joven pero siempre de acuerdo con la naturaleza humana y buscando el Bien.

4. Las personas responsables

En casi toda la literatura sobre los colegios se entiende que la relación principal es la de profesor-alumno y que, en todo caso, se cuenta con los padres con el fin de aumentar la eficacia académica. Por ejemplo, se justifica la existencia de unas buenas relaciones sociales entre el colegio y los padres como uno de los factores que explica la eficacia en los colegios católicos en los Estados Unidos (Bryk, Lee y Holland, 1993). Belenardo (2001) indica que el sentido de comunidad en un colegio aumenta en cuanto hay actividades que implican la participación de los padres, que estimulan la comunicación, que facilitan a los padres la posibilidad de ser voluntarios, y cuando ayudan a sus hijos en sus tareas en casa. Es decir, el colegio es responsable e invita a los padres a pertenecer a la comunidad que allí se pretende crear.

Aquí opto por un planteamiento muy diferente. Entiendo que los padres son los principales responsables de la educación de sus hijos y que el colegio colabora con ellos en el proceso. Si se quiere una educación tal como la hemos descrito previamente, todas las personas responsables tendrán que esforzarse en el proceso de mejora integral. Todos tienen que mejorar. No se trata de que los profesores den conocimientos a los alumnos (aunque sea cierto en parte). Tampoco se trata de que los padres deleguen parte de su responsabilidad en el colegio y conserven otra parte (aunque esto también sea cierto en parte). Lo que realmente se requiere –si va a haber un centro *educativo*– es una mejora de todas las personas corresponsables en el proceso: padres, profesores, alumnos y personal no docente. Como dice Duart (1999) "La responsabilidad es, en este sentido, el valor que debe guiar las acciones educativas de la institución escolar. Sólo de esta forma, quien aprende (el alumno/a, el profesor/a, los padres y las madres, la comunidad educativa en general) aprende a vivir los valores propios del modelo educativo de cada escuela, así como los valores propios de la educación".

Por eso definimos un centro educativo como:

Un proyecto común de mejora integral de padres, profesores, alumnos y personal no docente situado en un contexto concreto

Es ahora cuando podemos considerar hasta qué punto conviene subrayar las características propias

de una organización o de una comunidad para llegar a comprender qué es un centro educativo, y para lograr que desempeñe su función eficazmente.

5. Las organizaciones

Se suele hablar de una organización cuando existe un número precisable de personas con una división de tareas y de responsabilidades en función de unos objetivos. En el caso de una organización educativa, en función de unos objetivos generales educativos.

Desde esta perspectiva es evidente que un centro educativo es, de hecho, una organización. Pero hay organizaciones más "organizadas", más rígidas y otras más flexibles e incluso informales. La familia normalmente se comporta como una organización informal. Los padres suelen saber lo que quieren en su familia aunque no lo suelen tener por escrito; existe un número precisable de miembros y también existe un cierto reparto de responsabilidades y tareas. Los componentes de una manifestación callejera suelen saber más o menos porqué están allí, existe un pequeño reparto de tareas (algunos llevan las pancartas, otros gritan slogans) y hay un número precisable de manifestantes (¡más precisable, cuanto más pequeña sea la manifestación!). Sin embargo, en una empresa automovilística los objetivos están expresados de una manera totalmente operativa, existe un reparto de tareas y de responsabilidades expresado en definición de puestos de trabajo y en reglamentos. Y existe también un número precisable de personas.

En caso de que fuera conveniente concebir el centro educativo como organización ¿convendría que fuese flexible, informal, o más bien rígido y planificado?

En los planteamientos rígidos de las organizaciones encontramos el modelo popularizado por Max Weber, conocido como el *modelo clásico burocrático*. En síntesis, su manera de entender cómo habría que plantear los elementos de la organización y las relaciones entre sus elementos supone:

1) La división del trabajo de acuerdo con la especialización funcional. (Es algo que no parece oportuno para un centro educativo, ya que la síntesis de la educación debe estar en la persona de cada profesor).

2) Un sistema de jerarquía bien definido. (No parece haber problema en este caso, aunque el centro educativo no necesita mucha estructura).

3) Un sistema de reglas que recogen los derechos y deberes de los trabajadores. (Lamentablemente existen contratos con tareas y horas de dedicación explicitadas. Digo "lamentablemente" porque queremos que los profesores asuman parte de las responsabilidad de la educación de los hijos/alumnos y no tanto que cumplan con unas determinadas tareas).

4) Un sistema de procedimientos para resolver cualquier situación problemática. (Será necesario tener algunos procedimientos previstos pero la educación es artesanía. Se trata de atender a cada alumno o a cada profesor como ser único e irrepetible. Por tanto habrá que hacer diferencias en el trato entre ellos).

5) Relaciones interpersonales impersonales. (Si perdemos de vista la importancia de la relación humana, del trato humano, enseguida desaparecerá la educación tal como la hemos descrito).

6) Selección y promoción basada exclusivamente en la competencia técnica. (La competencia técnica es importante pero ya hemos visto que para educar hace falta mucho más).

Debe quedar claro que varios aspectos de este modelo reflejan la antítesis de una auténtica educación y, sin embargo, es el modelo más frecuente en el mundo actual. El afán de los políticos, de

las administraciones y de los funcionarios en el campo de la enseñanza frecuentemente reduce la posible educación a una mera enseñanza o capacitación[1].

Entre otros modelos, destaca uno cuyo eje central es la producción –la alta productividad– sin reconocer la importancia de las personas y su derecho de encontrar, en su trabajo, la posibilidad de ir alcanzando cada día una mayor madurez humana. Tal es el caso de la llamada *escuela de relaciones humanas*.

Pero sobre todo se ha aplicado la idea de sistema a los centros educativos. Un sistema puede entenderse como un grupo de elementos interdependientes que actúan juntos para cumplir un fin predeterminado. Entre las características de un sistema hay uno que llama la atención al pensar en los centros educativos. Un sistema es complejo en el sentido de que los cambios en cualquiera de sus partes afectan el resto de los componentes. Esto sencillamente no es cierto en un centro educativo. ¿Lo que hace el profesor de filosofía de útimo curso de secundaria influye sobre el profesor de matemáticas de primero de primaria?

Existen muchas zonas de autonomía para cada profesor y la estructura entre niveles no es estricta. Por eso, algunos especialistas han hablado de centros educativos como sistemas en que los elementos están relacionados de un modo suelto, flexible. Pero tampoco es así siempre. No sólo puede existir poca influencia entre los elementos sino también ninguna influencia. Otros investigadores han llegado a pensar que un colegio era más bien una anarquía. Pero tampoco hace falta ir tan lejos. Si insistimos en aplicar el modelo de sistema a un colegio, como todo es previsible en un sistema, (se puede calcular el resultado de haber modificado cualquiera de los elementos y así prever nítidamente el futuro) se tratará de planificar todo lo que se pueda como si fuera una empresa de alta tecnología.

Recientemente se ha puesto de moda la introducción de la gestión de la calidad total en los centros educativos (Velasco Guzmán, 2000). El camino para llegar hasta donde estamos se inició en los años veinte del pasado siglo, cuando se descubrió que la variabilidad de un *proceso* puede controlarse estadísticamente y que dicha variabilidad es, hasta cierto punto, manejable si se controlan los factores que lo provocan. De esta manera se podría mejorar los productos o resultados obtenidos en aquellos procesos. La mejora de los procesos en la organización constituye, por tanto, uno de los aspectos más importantes de la Calidad Total. En segundo lugar, habría que destacar la importancia que se presta a satisfacer las necesidades sentidas del cliente. Siempre se ha dicho "El cliente siempre tiene razón", pero ahora se plasma esta idea en un elemento esencial de una forma de gestión. En tercer lugar se entiende que todos los miembros de la organización deben asumir, personalmente, la responsabilidad de velar por la calidad de la parte del proceso en que cada uno interviene, para el positivo resultado final del producto o servicio. (Este aspecto incluye a todas las personas: directivos, profesores, personal administrativo, etc.) En último lugar se subraya la importancia de la participación de los colaboradores, principalmente a través del trabajo en equipo y de la participación, con el fin de prever, detectar y solucionar problemas y promover y realizar mejoras.

Entendemos que existen aspectos muy positivos en este modelo. Sin embargo, es un error considerar a los padres como "clientes" de un servicio ya que deben corresponsabilizarse de la educación que se promueve. Además, pretender atender a sus necesidades sentidas puede influir

[1] Trato de algunos de estos problemas en Isaacs, (1999).

indebidamente en el afán del centro educativo de favorecer y estimular la búsqueda del Bien objetivo. El adecuado funcionamiento de los procesos es importante, pero la educación requiere esencialmente la relación entre personas y la vivencia de los valores relacionados con el Bien. Si se centra la atención de las personas en los procesos, su participación costará tiempo y esfuerzo, y es posible que se llegue a prestar demasiada atención a las tareas a realizar en detrimento de la vivencia de los valores y de los contactos de relación humana, tan esenciales para estimular la mejora entre los diferentes protagonistas de un centro educativo.

En escritos anteriores míos también he llegado a definir el centro educativo como "una empresa de servicios de mejora integral" (Isaacs, D. 1995). Sigo pensando, como he indicado anteriormente, que se trata de mejora integral; pero ahora rectifico en el sentido de que no creo que se trate de un servicio prestado por el colegio a los demás. Es un proyecto común en que existe una responsabilidad compartida. Este proyecto está situado en un contexto concreto y aquí es donde convendrá considerar qué aspectos organizativos necesita para que sea eficaz.

Ninguno de los modelos descritos nos convence totalmente si queremos un auténtico centro educativo. Pero esto no significa que un centro educativo no sea una organización. Nuestro problema está más bien en qué modelo de organización o qué actitud hacia la organización conviene tomar.

De acuerdo con lo dicho, parece evidente que la riqueza del centro educativo estará principalmente en la suma de los estilos personales de las personas que lo componen, con tal de que compartan los mismos valores. Si no comparten unos valores importantes habrá anarquía o habrá acuerdos sobre cuestiones parciales: por ejemplo, respecto a objetivos técnicos o de capacitación. Pero ¿cuáles son los aspectos básicos organizativos que habrá que asegurar con el fin de favorecer el enriquecimiento y evitar la anarquía?

6. El ideario, los objetivos generales y las funciones

Si realmente va a haber un proyecto común, hace falta indicar cuáles son las creencias o principios que inspiran los aspectos organizativos que luego se desarrollan. Este conjunto de principios que configura el tipo de educación que se promueve para todas las personas implicadas en el proyecto puede llamarse el *ideario*. A continuación se tratará de desarrollar estos principios de una manera más operativa, concretándolos en objetivos generales para el centro educativo en relación con los padres, con los profesores, con los alumnos y con el personal no docente[2]. En relación con los alumnos el próximo paso será redactar estos objetivos para cada nivel, con el fin de asegurar una coordinación vertical de los mismos. De esta forma, habrá objetivos compartidos por profesores de un mismo nivel y, a la vez, se establecerá lo esencial de la coordinación horizontal o transversal.

De acuerdo con los objetivos generales del centro, sus prioridades en cada momento y las personas reales con quienes se cuenta en cada momento, se tratará ahora de determinar las funciones de cada persona que trabaja en el centro educativo. Estas funciones serán para directivos, personal de administración y servicios y profesores. Pero, en todos los casos, intentaremos fijar lo que podemos llamar un mínimo normativo. Un mínimo normativo en dos sentidos: 1) si no se determinan esas funciones no habrá seguridad de que existe una relación entre lo que hace cada colaborador y los objetivos institucionales y 2) un mínimo en el sentido de que querremos que cada persona pueda

[2] De hecho, también se puede hacer referencia a los antiguos alumnos y al entorno, si conviene.

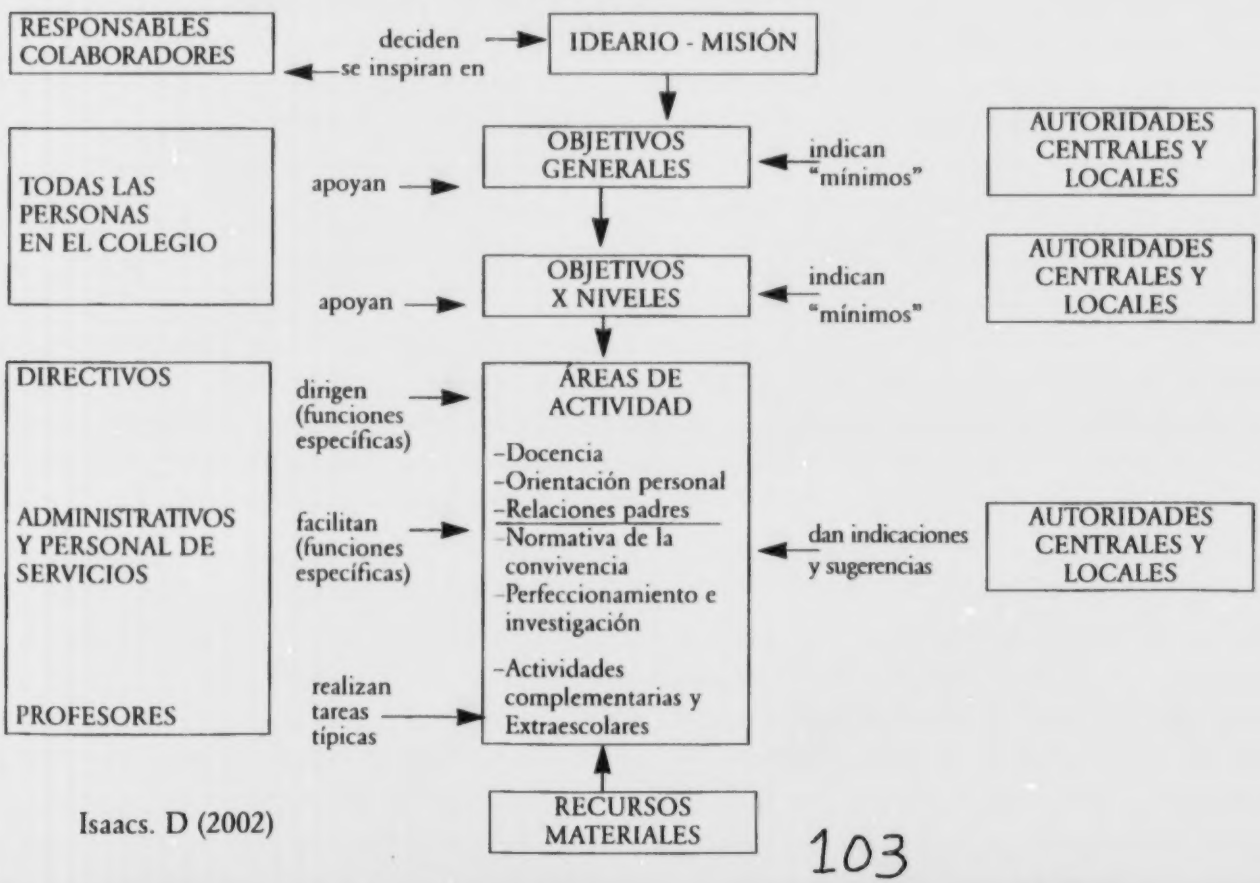
desarrollar su trabajo con la máxima cantidad de autonomía con el fin de asegurar lo que hemos comentado anteriormente; es decir la riqueza del centro como consecuencia de la suma de los estilos personales de los colaboradores.

Evidentemente este planteamiento está lejos de los de muchas administraciones educativas que creen que se trata de "ordenar" al máximo. Como dice Ruiz (1995): "Los maestros son obedientes. Las autoridades educativas desde siempre han conocido bien esta circunstancia y la han usado a su favor hasta los límites del abuso ...". De momento, en España el vehículo es el llamado *diseño curricular básico* que, de hecho, anula en gran parte la autonomía del profesor. En el Reino Unido cada colegio está obligado a poner en marcha "a performance management system": un sistema para medir la eficacia de la gestión. Con el fin de subsanar esta obligación de dudosa utilidad, se escriben libros que intentan mostrar cómo se puede llegar a aprovechar positivamente las imposiciones de turno (Franklin, Everall, Baker, 2001).

En resumen, el centro educativo es una organización, cuenta con algunas de sus características pero no requiere ser tratado como una organización rígida. Todo lo contrario: sobre la base de unos mínimos organizativos se debe promover en él el desarrollo personal e intransferible de cada uno de sus miembros.

En el cuadro adjunto pueden verse sintéticamente estos aspectos estructurales básicos:

ASPECTOS ESTRUCTURALES DE LA ORGANIZACIÓN



Isaacs. D (2002)

7. El centro educativo entendido como comunidad

Parece que la idea de considerar los colegios más como comunidades que como organizaciones surgió como consecuencia del exceso de burocracia y planificación que se estaba introduciendo en la educación formal. Además se notaba que muchos profesores actuaban adhiriéndose estrictamente a las horas y las tareas convenidas, en lugar de entregarse a un compromiso a favor de los alumnos y de los valores institucionales. Este hecho parece estar muy relacionado con las acciones y las exigencias de los sindicatos. Es decir, los profesores dejaron de ser considerados –y algunos de considerarse– como personas que ejercían una profesión liberal como la de los abogados o los médicos y pasaron a ser considerados como personas contratados por horas.

Sergiovanni (1994) opina que:

1) En las comunidades la relación entre las personas y los propósitos así como las relaciones entre las personas no están basadas en contratos sino en compromisos.

2) Las comunidades se definen en función de sus valores, sus sentimientos y sus creencias, que proporcionan las condiciones necesarias para crear un sentido de "nosotros" superando el conjunto de "yos".

3) Las comunidades son conjuntos de personas que están unidas por una voluntad natural y que, como grupo, están unidas a una serie de ideas e ideales compartidos.

Belenardo (2001) habla de seis dimensiones del sentido de comunidad:

1) Valores compartidos (que entiende principalmente en los campos de la disciplina y de los objetivos académicos).

2) Compromiso (que mide por horas adicionales a los contratadas, prestadas, voluntaria y gratuitamente por los profesores; y la dedicación de los profesores y de los padres a actividades fuera del programa oficial).

3) Sentido de pertenencia (que se nota en que haya experiencias compartidas y todos participan en las tradiciones del colegio).

4) Preocupación mutua, los unos por los otros (que se nota en que los profesores prestan atención personalizada a los alumnos y en que hay programas especiales de acuerdo con sus necesidades).

5) Interdependencia (que se nota en la existencia de grupos de coordinación y en una dirección colegiada).

6) Contactos periódicos entre profesores y entre profesores y padres (que requiere la organización de actividades frecuentes para verse y tratarse).

Además, dice:

"Utilizo el término "comunidad" para referirme a un sentido psicológico compartido de coherencia en un colegio. Un sentido de comunidad es la presencia de creencias, sentimientos y relaciones que unen los miembros de una comunidad escolar; proporciona un sentido de pertenencia a algo que transciende las interrelaciones situacionales en un colegio".

Y, por su parte, Strike (1999) indica que:

"1) Los miembros de una comunidad están unidos gracias a valores compartidos.

2) Una comunidad es una entidad con la que se relacionan las personas como socios o copropietarios, y con lealtad.

3) Las comunidades tienen un sentido de familia y nutren a sus miembros.

4) Es más probable que una comunidad sea informal que burocrática en su manera de operar".

Y la investigación hace pensar que los colegios que logran este sentido de comunidad logran mejores resultados en los alumnos. En este sentido Macbeath y Mortimore (2001) dicen:

"Si estamos pensando en la mejora de los procesos de aprendizaje y de los resultados para un número significativo de personas, esto requiere un esfuerzo de cooperación entre varios. Louis (1995) ha encontrado que en colegios que tienen un sentido real de comunidad, tal empeño conduce a incrementar el sentido de eficacia en el trabajo, lo cual, a su vez, produce un incremento de motivación en la clase, más satisfacción en el trabajo y más responsabilidad compartida en relación con el aprendizaje de los alumnos. En tales comunidades, los profesores persiguen un objetivo claro y compartido, dialogan sobre temas profesionales con sus compañeros y abren sus clases a sus colegas. El resultado del proceso es una mejora en el aprendizaje de los alumnos".

Al comentar el tema de las comunidades, todos los autores destacan la necesidad de contar con valores compartidos, que exista un proceso de mejora de las personas implicadas en el proceso y que haya buenas relaciones entre ellas. También destacan la importancia de la colegialidad.

Parece evidente que este modelo se acerca mucho a nuestra definición de centro educativo: "Un proyecto común de mejora integral de profesores, padres, alumnos y personal no docente en un contexto concreto". Sin embargo, un proyecto común no es exactamente lo mismo que una comunidad. Un proyecto común requiere el apoyo constante de proyectos dinámicos que sirvan para enriquecer el proyecto previsto. Cada proyecto requiere la adecuada formación o capacitación de las personas que van a colaborar en él. El dinamismo que requiere la educación implica la colaboración de todas las partes y que todas las partes comparten los mismos valores. En esto encontramos dos problemas más: ¿Cuáles son los valores que deben ser compartidos en una comunidad *educativa*? ¿Cómo se puede involucrar a todas las partes en el proyecto?

8. Valores compartidos

Con el fin de lograr una comunidad, y más un centro educativo, no es suficiente compartir cualquier valor. Strike (1999) sugiere que necesitan ser valores "constitutivos". Por ejemplo, no es suficiente que todos los colaboradores aprecien la importancia de unas buenas instalaciones eléctricas para lograr una comunidad. Los valores constitutivos poseen tres propiedades:

1) Generan un concepto de lo que es el fin o los fines de una buena educación.

2) Forjan proyectos comunes.

3) Generan un sentimiento de estar unidos a otros en un empeño importante.

Creencias o principios como los siguientes *no* dan una idea de cómo se entienden los *fines* de la educación:

-Toda persona debe ser tratada con respeto y dignidad.

-Toda persona desea aprender y ser reconocida por lo que ha logrado.

-Cada persona aprende de manera diferente y a ritmo diferente.

-Los padres quieren que sus hijos alcancen su potencial pleno como personas, que aprendan y que tengan éxito académico.

Aunque sean ideas que podemos compartir, indican poco o nada respecto a lo que se entiende por una buena educación. Strike mantiene que no es posible lograr que un centro público sea una

comunidad, precisamente porque cada profesor y cada padre puede tener su propia idea respecto a lo que es el auténtico bien o la *vida buena*. En cambio, reconoce que los colegios católicos en los Estados Unidos cuentan con una visión de la *vida buena* basada en la tradición de Aristóteles, Sto. Tomás de Aquino, y desarrollado más recientemente por filósofos tales como Maritain. Los principios presentes en esta tradición indican una visión de lo que es una buena educación, la cual está enraizada, a su vez, en un concepto de lo que es la *vida buena*. Aquellos que aceptan estos compromisos, lo hacen, no sólo con una visión pedagógica en la cual todos los niños tienen la posibilidad de aprender, sino con una visión de lo que vale la pena aprender y por qué vale la pena aprenderlo.

El bien, la verdad, la bondad, la belleza son valores interrelacionados. Y cada uno está compuesto por otros. Por ejemplo, el bien engloba la prudencia, la justicia, la fortaleza y la templanza. En un centro educativo buscamos un desarrollo integral de la persona de tal manera que los valores en cada campo de posible crecimiento son relevantes. Sin embargo, se trata de concretar el desarrollo respecto a cada uno de ellos según el contexto concreto en que cada uno se desenvuelve; en la familia o en la clase con niños pequeños o con mayores, en actividades regladas o en actividades complementarias o extra-escolares.

Por eso es necesario detectar cuáles son los valores que pueden ser compartidos por todos los estamentos por igual, y así establecer las bases del proyecto común, que puede ser enriquecido por la aportación de cada uno; el profesor con contenidos culturales predeterminados y estructurados, los padres en el ámbito de la intimidad, los alumnos en la convivencia y en el estudio, etc.

Belenardo (2001) ha comprobado que existe más sentido de comunidad en la medida en que se organizan actividades que implican la participación de los padres, que estimulan la comunicación, que facilitan a los padres la posibilidad de colaborar como voluntarios, y estimulan a los padres a que ayuden a sus hijos en sus tareas en casa. Entiendo que estas actividades son importantes, pero la clave de la comunidad y del proyecto común es compartir valores –si es posible valores espirituales– y desde luego valores humanos.

Efectivamente, lo que une son los valores compartidos pero también la vivencia de los valores entendida como un proyecto común de vida. Por ello, convendrá hablar de virtudes.

En cuanto a las virtudes, el hombre está hecho para conseguir la verdadera felicidad con la persecución del bien moral. Como la inteligencia y la voluntad, las facultades humanas de que el hombre dispone para este fin, son tendencias a la verdad, al bien universal, han de ser dirigidas hacia particulares actos de bondad por medio de los hábitos. Siguiendo a Tomás de Aquino, podemos afirmar que las virtudes son hábitos buenos que perfeccionan las facultades del hombre para conseguir la verdad y la bondad.

Es decir, si el hombre desarrolla las virtudes, la razón percibirá el verdadero bien del hombre, y la voluntad y el apetito sensitivo seguirán a la razón para perseguir su perfeccionamiento como tal.

Se puede definir una virtud como un hábito operativo bueno. Y en este contexto podemos considerar el desarrollo de las virtudes en los padres, profesores, alumnos y personal no docente como una prioridad indiscutible en un centro educativo tal como lo hemos definido[3].

Incluso podríamos considerar el centro educativo como *una comunidad de virtud*. "Comunidades de virtud están creadas y sostenidas por el ethos moral del colegio, por su clima o ambiente distintivo.

[3] Se puede encontrar un desarrollo del tema de la educación de las virtudes humanas en loscentros educativos en Isaacs, D., 2000.

La palabra *ethos* viene prestada directamente del griego y significa 'carácter, la naturaleza o disposiciones de una persona'. Y el ethos de un colegio es un educador profundo en virtudes". (Ryan y Bohlin, 1999).

9. ¿Cómo involucrar a todos?

Este no es el lugar adecuado para responder a esta pregunta con el detalle que merece. En breve, parece que los pasos necesarios podrían resumirse en:

-conocer los valores
-comprenderlos
-interiorizarlos
-vivirlos

Es necesario contar con documentos que traten de los valores esenciales del centro educativo, con el fin de que todos puedan leerlos, comentarlos y discutirlos. Harán falta reuniones y entrevistas en que se pueda conversar sobre ellos. Convendrá desarrollar un conjunto de acciones y tradiciones que reflejen los valores y que permitan vivirlos. Es decir, se tratará de desarrollar una "cultura" que favorezca la vivencia constante de los valores.

Además, se trata de que los padres, los profesores, y el personal no docente, y no sólo los alumnos, tengan la oportunidad de hacerlo. Por eso hará falta prestar atención a la orientación familiar, y a la formación de profesores y del personal no docente en los variados campos de la mejora integral. Concretando todavía más, los padres, profesores y personal no docente deben tener la oportunidad de participar:

-en actividades que aumentan su competencia profesional,
-en actividades en que aprendan a ser mejores padres,
-en actividades culturales, sociales y deportivas,
-en actividades para fortalecer su fe,
-en actividades en que puedan ayudar a personas necesitadas.

En cada campo será necesario plantear proyectos concretos de mejora. Quién se responsabiliza de cada proyecto no es especialmente significativo.

De todas formas, convendría subrayar un peligro latente en los centros educativos que vivan como comunidades o que cuenten con un proyecto común. Si los directivos se apoyan principalmente en el compromiso libre de los colaboradores, olvidándose de lo exigible por contrato, es posible que les estimulen a dar más a la comunidad de lo que es razonable. Me refiero a la posibilidad de que los colaboradores disminuyan su atención a otras personas que tienen el derecho a recibirla: la familia, los amigos, los conciudadanos, los necesitados, etc. Es decir, la actuación *en comunidad* y *para la comunidad* tiene sus límites, unos límites que pueden ser establecidos por el ejercicio correcto de la prudencia.

10. Conclusión

De acuerdo con lo que hemos razonado en este escrito, entendemos que un centro educativo debe entenderse como un proyecto común de mejora integral de padres, profesores, alumnos y personal no docente. El proyecto común requiere acuerdo respecto a los valores sustanciales y en cuanto a los objetivos principales a perseguir; requiere además un reparto de tareas y responsabilidades con el fin de asegurar una relación entre lo que hacen las personas y los objetivos. Sin embargo, la calidad del proyecto dependerá principalmente de la suma de los estilos personales de todos los colaboradores siempre que conozcan, comprendan, interioricen y vivan los mismos valores esenciales, cada cual según su idiosincrasia y personalidad. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Belenardo, S. (2001). *Practices and conditions that lead to a sense of community in middle schools*. Reston: National Association of Secondary School Principals NASSP Bulletin.
- Bryk, A., Lee, V., y Holland, P. (1993). *Catholic Schools and the Common Good*. Boston: Harvard University Press.
- Duart, J. M. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*: Barcelona, Paidós.
- Franklin, H., Everall, K. y Baker, C. (2001): *Getting the Best Out of Performance Management in Your School*. London: Kogan Page.
- Isaacs, D. (1999). *Posibilidades y limitaciones del carácter propio de los centros educativos concertados en la realidad*. Ius Canonicum, 77.
- Isaacs, D. (1995, 3ªed.). *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos*. Pamplona: EUNSA.
- Isaacs, D. (2000, 13ª ed. aumentada). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Pamplona: EUNSA.
- Louis, K Y Kruse, S.D. (1995). *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Thousand Oaks: Corwin.
- Macbeath, J. y Mortimore, P. (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Ruiz Paz, M. (1999). *Los límites de la educación*. Madrid: Grupo Unisón Ediciones.
- Ryan, K., y Bohlin, K. (1999). *Building Character in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Santo Tomás de Aquino. *Suma Teológica I-II*. q. 55.
- Sergiovanni, T.(1994). *Organizations or Community?* Administration Quarterly, 30 (2).
- Strike, K. (1999). *Can Schools be Communities? The tension between Shared Values and Inclusion*. Thousand Oaks: Educational Administration Quarterly.
- Velasco Guzmán, J.L. (2000). *La participación de los profesores en la gestión de calidad en educación*. Pamplona: Eunsa.

III ESE Nº002 2002

Diversos sentidos de la palabra *dolor*

Eg002

Javier Aranguren

Profesor de Antropología Filosófica.
Colegio Gaztelueta
Las Arenas. Vizcaya
jaranguren@unav.es

Los campos semánticos del dolor son principalmente dos: dolor físico, dolor moral. Mientras que el primero sirve como testigo de alguna disfunción corporal, y por eso inicialmente se puede considerar que es algo positivo, el segundo es más complicado de asumir: ¿qué sentido puede tener el sufrimiento moral de una persona?, ¿para qué le sirve? ¿qué lo causa? A lo largo de este artículo se intenta hacer una descripción fenomenológica de los sentidos que adquiere en el lenguaje ordinario el dolor, tratando de desentrañar qué función puede tener para la vida humana esa oscura experiencia.

PALABRAS CLAVE: DOLOR, SENTIDO, FELICIDAD, VALORES.

Pain has got different meanings. Physical pain, moral pain. The first kind is useful as witness of the corporal dysfunctions, and so it could be considered as a positive experience. But the second one (moral pain) is more difficult to understand: what is it for?, how does it make a sense?, why does it happen? In this paper we try to make a phenomenological description of pain's different senses in ordinary language, as a way to find out the meaning of this dark experience in our life.

KEY WORDS: PAIN, SENSE, HAPPINESS, VALUES.

1. Situación de descubrimiento

Pararse a pensar sobre los sentidos que tiene la palabra *dolor* es una tarea que de primeras no resulta cómoda. Se trata de uno de esos asuntos de corte demasiado biográfico como para permitir un estudio plenamente *desinteresado*. Es más, cabría plantear si enfrentarse al *dolor* desde la objetividad, desde *ninguna parte*, tiene algún sentido: bien es cierto que la reacción nerviosa de dolor puede ser objetivada, pero al tiempo un dolor en el alma o en el corazón –por no concretar en exceso el *ubi* de la experiencia existencial de lo doloroso– sólo se puede entender cuando ha sido sufrido. Sería algo análogo al encuentro con el color: es cierto que se puede medir la longitud de onda del rojo pero, ¿qué tiene que ver eso con la experiencia de rojo que tiene el sujeto, la primera vez que se encuentra con él? Teorizar acerca del dolor debe tener algo de falso para aquellos que lo sufren. A la vez parece claro que, dado la frecuencia con que esa experiencia aparece en el curso de la vida de los hombres, se trata de una reflexión pertinente.

Podemos de este modo iniciar nuestra reflexión con una pregunta: ¿qué ocurre con el *dolor*, que tanto nos preocupa? Una conversación entre conocidos, una clase a los alumnos, un gesto en el rostro, varían si lo que se pone en juego es ese asunto que nos afecta a todos. Se produce una curiosa situación: el *dolor* aparece por todos lados, pero queremos ocultarlo, no darle importancia, hacer como si no existiera o quizás desear que no lo hiciera en absoluto. Sin embargo sabemos que eso no es posible: contamos con una cuota de dolor en nuestra vida, del mismo modo en que ésta se compone también por momentos felices, por situaciones de aburrimiento y por largos días en los que parece que no ocurre nada digno de ser reseñado, en los que se da la "descolorida indeterminación anímica" propia de la cotidianidad[1].

Si se preguntara a una persona qué situaciones han sido significativas en su vida, probablemente haría referencia a esos hechos que la han llenado de alegría: el descubrimiento de la persona a la que ama, caer en la cuenta de lo que valen sus padres, los primeros éxitos profesionales, los amigos que no le fallaron cuando eran necesarios, una comida especialmente placentera porque las viandas eran excelentes y porque la conversación no decayó en ningún momento. A los seres humanos les llena el compartir *relacional*, y es en estas experiencias donde de una forma más intensa experimentan la dimensión de sentido que caracteriza a su vivir. Lógicamente, la contraria también es verdadera: en la carencia de lo relacional –el tedio, la soledad, el dolor moral del deprimido, el dolor físico del enfermo– es donde se puede experimentar con especial intensidad la carencia de ese sentido que parece que todos los hombres buscan. Y se trata también de experiencias significativas, aunque en este caso quizás hubiera que decir que *por defecto*. Las situaciones en las que la pena, la muerte, la impotencia han aparecido en su horizonte vital se recuerdan como *momentos fuertes* de la existencia: el deceso de un pariente cercano y querido, una enfermedad incurable, la traición y el abandono de alguien en quién confiaba. Alegría y dolor: dos términos en principio antitéticos que, sin embargo, se acompañan a lo largo de la existencia. ¿Por qué se recuerda el *dolor*? Quizás porque el dolor atenaza al que sufre, pero al mismo tiempo le *abre* hacia nuevas posibilidades[2].

---

[1] Tomo la expresión de Heidegger (1997), § 71.

[2] En *El sentido cristiano del dolor* en Polo (1996a).

Se ha hablado de *disclosure situation*, o *situación de descubrimiento* (Ramsey, 1969)[3], para referirse a experiencias aisladas que dejan traslucir algo más profundo, iluminando *de pronto* el conjunto de nuestra experiencia. En la línea de lo que se acaba de indicar, Walter Kasper señala que esas *situaciones de descubrimiento* se dan "en la situación de alegría, cuando nos sentimos muy felices, cuando el mundo y nuestra existencia nos parecen infinitamente ricos, bellos, placenteros; en la situación de tristeza, cuando no entendemos ya la situación de angustia, cuando cede el suelo bajo nuestros pies, todo se tambalea y vemos el abismo de nuestra existencia; en la situación de consuelo, que nos sostiene, acoge y ampara; en la situación de amor y fidelidad, cuando somos aceptados y afirmados incondicionalmente, y el encanto y la belleza de otra persona hace que todo el mundo nos parezca como transformado y hechizado; en la situación de aburrimiento atroz, cuando todo resulta insípido e indiferente y se hace patente el lado vacío, superficial y huero de la realidad; en la situación de encuentro con la muerte, cuando una persona enmudece para siempre, el mundo se le escapa de las manos y a nosotros nos arrebatan para siempre un ser conocido, familiar y amado. La verdad definitiva sobre el hombre se revela de modo inexorable ante la muerte: el ser humano no se pertenece a sí mismo ni a los demás, sino que hay un *misterio insondable* en torno a él, y *él mismo es un misterio* que nunca puede descifrar" (Kasper, 1986: 109)[4].

Considerar al misterio como un factor determinante puede parecer novedoso tras la larga tradición racionalista en Occidente. Se dice que algo es misterioso si no resulta plenamente accesible a la razón, si se trata de una realidad acerca de la que sólo puede hablar la imagen, la metáfora, la narración o el mito. El misterio se nos presenta como tal: no es algo completamente ignoto, pero trasciende las capacidades de comprensión. En ese sentido, el misterio está más allá de la capacidad de manipulación: si se intenta controlar se pierde; o se mantiene allí presente, pero oculto bajo una capa de aparente seguridad que no es más que una farsa[5].

No es posible reducir lo misterioso a lenguaje matemático, pero tampoco se conforma con el silencio total. Ante el misterio el ser humano pide respuestas, justamente porque misterioso es aquello de lo que tratan las cuestiones límite: aquellas que se cuestionan acerca del *para qué*, por el inicio o el

---

[3] Ramsey (1969), cit. por Kasper (1986: 109). Marion (1997) prefiere hablar de *fenómeno saturado*. Jaspers (1967) lo hizo usando el término *situaciones límite*. Cfr. Heidegger (1997), § 60.

[4] Las cursivas son mías.

[5] Sobre el intento de ocultar la realidad del dolor, y la inautenticidad que esa actitud lleva consigo, ya llamó la atención R. M. Rilke al hablar de la "pequeña muerte", ese morir en la impersonal existencia de masa: "Ahora se muere en 559 camas. Naturalmente, en serie, fabrilmente. Con tan enorme producción, cada muerte individual no queda tan bien realizada, pero eso tampoco importa. Lo que cuenta es el número. ¿Quién da hoy algo por una muerte bien elaborada?... El deseo de tener una muerte propia es cada vez más raro. Un poco más y será tan insólita como una vida propia... Se llega, se encuentra una vida ya preparada; no hay más que vestírsela... Se muere, lo mismo que se llega; se muere la muerte que corresponde a la enfermedad que se tiene pues desde que se conocen todas las enfermedades se sabe también que las distintas conclusiones mortales pertenecen a las enfermedades y no al hombre, y el enfermo no tiene, por así decir, nada que hacer". Citado por Bollnow (1954: 112). Dicha reflexión sigue plenamente vigente en Heidegger (1997), en especial § 71 donde señala de qué modo ser libre para la muerte le confiere al Dasein (al ser humano) su finalidad plenaria. El ocultamiento de la muerte –o del dolor en la sociedad del bienestar– en consecuencia, impediría esa plenitud. Algunos de los argumentos que se esgrimen en defensa de la eutanasia van en esa línea: ocultar, aunque la vida se convierta en algo inauténtico; es decir, preferir lo agradable aunque parcial a lo verdadero, aunque difícil. Evidentemente, desde ese punto de vista, la propuesta de la eutanasia sería plenamente burguesa, en el mal sentido del término.

BEST COPY AVAILABLE

final, por los horizontes de inteligibilidad de la situación *in medias res* en que consiste el presente[6]. El dolor es una de las puertas del *misterio*, es decir, una apertura a lo que no parece que se pueda explicar por medio de meros argumentos racionales claros y distintos, un problema ante el que no caben certezas sobre su causa, sino como mucho aceptación y paciencia.

Los ideales cartesianos no sirven para un mundo en el que tanto la felicidad como el dolor se presentan con un halo de misterio. La naturaleza no es un libro que pueda leerse completamente en lenguaje matemático, a no ser que se quiera forzar la exclusión de las cuestiones de sentido. Pero eso implicaría empobrecer enormemente la experiencia humana, que incluye siempre amor y dolor, alegría y tristeza, y un arco iris de experiencias intermedias en las que "la alegría siempre va mezclada con algo de tristeza"[7]. Ambas son realidades que nunca se experimentan como merecidas, que nunca se entienden del todo. Se trata de realidades de las que no se domina la etiología y en las que el sujeto que las experimenta no puede adquirir un papel de señor, sino de bendecido o maldecido, de receptor de lo inesperado[8]. Ante el amado, la sensación siempre debe ser de *sorpresa* y de agradecimiento: es un regalo, un don, un milagro; ante el dolor debería ocurrir algo similar: sorpresa y rechazo, o bien sorpresa y aceptación.

Aceptar es acoger, no meramente resignarse. Acoger señala la capacidad de ir más allá del momento presente: el que ama lo hace en proyecto, no se centra únicamente en la sensación placentera presente, sus vuelos son más altos. El que sufre tiene también esa opción: centrarse en el dolor presente y perderse en él, o integrarlo en un proyecto que va más allá de la facticidad de lo que le pasa. Mas eso implica que el ideal de certeza, en el que todo lo real es racional y lo racional real, no se puede aplicar con propiedad a las *situaciones límite*, a aquellos hechos en los que se descubre el temple de un hombre. Sin abandono en el amado no hay amor: querer estar cierto de ser amado es ignorar la libertad del otro[9]. Análogamente ocurre con el dolor: sin abandono en él –aceptando que nuestro control no es total, sino que más bien estamos en manos de otro (ya sea éste Dios, o el triste destino)– sólo queda la opción de la desesperanza. Querer controlar todo no puede producir más que decepciones, pues ésa es una opción que siempre se desvela falsa. La pretensión de la certeza mata lo propiamente humano (Chantal Delsol): en ella se puede vivir desde una generalidad, en una abstracción que acaba siendo totalitaria, pero se pierde lo que define a la persona. El hombre es el quién concreto, el sufriente, el esperanzado. El hombre es un rostro que pide ayuda o protección, pero no forma parte de una idea, sino que cada *caso* es mayor que el todo: el rostro se presenta como la imagen de un *infinito* y, por lo tanto, responde necesariamente a la prohibición de matar (Levinas, 1977).

---

[6] Sobre la noción de misterio y mito cfr. Pieper (1984). También Despland (1985).

[7] Cf. Santo Tomás de Aquino, *Suma contra los gentiles*, libro III, capítulo 38.

[8] Este *término medio*, que probablemente caracterice a las experiencias más frecuentes en las vidas de los hombres, se encuentra muy presente a lo largo de las nostálgicas páginas de Dinesen (1997). Cf. especialmente *"No te dejaré marchar si no me das tu bendición"*, p. 289.

[9] Idea magníficamente expresada por Spaemann (2000: 89): "En principio la mirada del otro también puede ser simulada. El otro no se da nunca como el fenómeno, de una forma inmediata y constrictiva. Tener al otro como un ser real, no como una simulación, entraña un momento de libertad. El acto fundamental de la libertad es la renuncia a apoderarse de lo otro, que es una tendencia viviente. Positivamente, la renuncia significa dejar ser. Dejar ser es el acto de la trascendencia que constituye el signo auténtico de la personalidad".

Mas eso la modernidad no lo sabe: el horror del siglo XX, la presencia constante del *mal radical*, compañero inseparable de las mayores planificaciones ideológicas, tiene la lamentable virtud de manifestarlo con claridad (Finkielkraut, 1998, 1990). El ideal de la certeza mata; la certeza del misterio salva. Y el dolor, irrefutablemente, es uno de los umbrales del misterio del hombre.

2. Primeros sentidos del término

Los campos semánticos a los que se aplica la palabra *dolor* son muy variados. El más evidente es el llamado *dolor físico*: un golpe, una quemadura, un resfriado, causan la reacción de rechazo en el cuerpo, una molestia. Desde esta perspectiva el dolor es maravilloso: por él se retira la mano del fuego y uno va a visitar al médico. La misma ausencia de dolor en el hombre causa sospechas: "el día en que no me duela nada estaré muerto" se dice con negro humor a partir de cierta edad; si uno deja de sentir hambre (ese dolor fundamental que hace que los bebés aprendan a llorar mucho antes de saber nada de sí, y que los hombres se muevan hasta la desesperación en los campos de refugiados) va a visitar al médico en busca de una motivación que resulta perentoria: el dolor es un aviso y su ausencia también. El dolor es un medio de adaptación por el que el ser humano facilita su supervivencia.

Pero hay muchos más dolores. El dolor de la *separación*, el dolor que produce el *paso del tiempo*, el del final de una fiesta cuando se pierden los zapatos de cristal, el de que sea lunes y por la mañana y que haya llovido el sábado y por la noche, el *cansancio* ante los libros o ante las obligaciones, *la fatiga del hacer y la fatiga del vivir* un día tras otro, como si estuviéramos en una cárcel calculada para causar nuestro disgusto bajo la vigilante mirada de la rutina, de la monotonía, del "como ayer, así otra vez hoy y mañana" (Heidegger, 1997, § 71). Y convivimos con el dolor del escándalo de la *pobreza*, de la *soledad*, de la *indiferencia* o de la *envidia*.

Hay un dolor en la existencia subjetiva de cada uno: el hecho de *ser finitos*, limitados, de tener fecha de caducidad, de no saber por dónde nos da el aire, de sentirse inseguro, de tener que enfrentarse a lo desconocido en un mundo bastante complicado que nadie sabe a fondo cómo funciona, pero que bien cierto que aunque no se sepan sus "instrucciones de uso" va a pedir lucha y esfuerzo (y eso no se parece nada a la seguridad de la que disfrutábamos siendo niños, con un padre capaz de defendernos de todo, cuando dominaba en nuestro mundo *la ley y el orden*)[10].

Hay también el dolor de *ser un extraño*, y de estar *extrañado*, fuera de la corriente de normalidad en que la gente se conoce y parece que es feliz. Cuando tú no puedes entrar a ese juego y nadie habla contigo, ya por maldad (xenofobia, prejuicios, ideologías, grupos sanguíneos), ya porque no te conocen, ya porque te calculan feliz y no te dedican su tiempo porque piensan que no te hace falta, y los ves riendo a tu lado y no sabes por qué no puedes hacerlo tú con ellos mientras se alejan por la calle y te quedas mirándoles y nadie da explicaciones. Y el dolor de aquellos a los que uno mismo ignora, y que ni siquiera sabe que les ignora porque todos somos conscientes del carácter inevitable e involuntario de tantas de nuestras debilidades: "el hombre no es capaz de demasiada realidad" (Eliot, 1987), y por eso debe ser perdonado también de sus olvidos. Y el dolor de quien no encuentra qué comer, o no sabe en qué trabajar y su única manera de mostrar su *utilidad*, su *valor*, es ofrecer

[10] Cfr. el ya clásico análisis de la condición humana en Heidegger (1997), § 12-13; 35-38; 49-53; etc.

mecheros por veinte duritos, periódicos que nada dicen, pequeños paquetes de pañuelos, molestando por la calle a los bienpensantes, con el único objetivo de pedir sin sentir tanta vergüenza (y los demás apartan la mirada, para no sentirse interpelados).

3. La huida y la dificultad de la vida

Y no podemos hacer como el protagonista del *Novecento* de Alessandro Baricco (1998), que decide no bajarse del barco en el que vive aunque vuelen éste con dinamita, porque él sabe tocar un piano de 88 teclas, pero el mundo de ahí fuera tiene infinitas, y eso le supera. Nosotros no podemos dar la espalda a la realidad: no porque no queramos, sino porque carecemos de la capacidad de hacerlo. Estamos fuera del barco, metidos en el mar de la vida, en el medio de la complicación, en ese dolor tan curioso que produce la mezcla entre el miedo a la *novedad* y el hastío de la *rutina* (Marina, 1996): lo puramente nuevo asusta (es como el pasillo oscuro de la casa cuando eres niño: ¿qué monstruos habrá detrás?), y lo repetitivo aburre.

El aburrimiento es otro modo de miedo: el miedo a convertirse en un ser banal, sin importancia, un engranaje que se repite dentro de una estructura anónima, con la posibilidad de que ni siquiera ella tenga valor, porque no existe un *alguien* a quien le importe.

Parece que no es sencillo sobrevivir, encontrar el equilibrio, lograr un punto medio, y eso asusta, y el miedo es un aviso de que algo no marcha, de que algo está roto. Y no sólo en el cuerpo, o en quienes nos rodean, sino también dentro de cada uno de nosotros, en esa historia que creíamos que constituía nuestra vida y que tan a menudo acaba pareciéndonos improvisada y ridícula, "una sombra tan solo que transcurre; un pobre actor que, orgulloso, consume su turno sobre el escenario para jamás volver a ser oído. Es una historia contada por un necio, llena de ruido y furia, que nada significa"[11].

De este modo el dolor viene entendido como *miedo* a lo que pueda pasarle a cada quién. Y es que siempre puede ocurrir algo, porque la vida corre, transcurre, y nunca ha ocurrido antes lo que ahora puede acaecerle al personaje que cada una de las personas es dentro de su propia historia. Porque nadie ha sido yo, o tú, y porque jamás hasta hoy había tenido lugar el día de hoy, y donde se encuentre el lector, y en esa determinada compañía, y con los desconocidos con los que se ha cruzado por la calle, y con sus intenciones indiferentes o aviesas, y con las contingencias de las lluvias y de las olas que permanecen en fila, esperando a estrellarse ordenadamente contra la arena[12].

4. La maldad y la culpa

Hay dolores quizás más hondos. Uno de ellos, hablando desde la perspectiva del yo, es el del *conocimiento de la propia maldad*. Tema que no está de moda: hoy parece que todos somos inocentes mientras que no se demuestre lo contrario. Ya nadie declara el "yo pecador", tan tranquilamente asumido por nuestros antepasados, que reconocían sin miedo sus faltas pues ese reconocimiento era la condición de posibilidad de la reconciliación. Hoy nadie es malo. Quizás las estructuras sean malas, quizás la clase política (pero entendida como clase, no como 'cada uno de ellos'), o Microsoft, o lo que fuera: el *ellos*, incluso un cierto *nosotros*, pero nunca yo.

---

[11] Shakespeare, W., *Macbeth* V, escena 5.

[12] Una de las más impresionantes expresiones literarias de este vacío, y su comparación con la vieja metáfora del mar, en Woolf (2000).

El mal se ha convertido en una fuente que tiene un origen anónimo. Los alumnos siempre *aprueban*, y siempre *son* suspendidos: lo malo que les pasa no es por ellos, sino por la confabulación de la manía de un profesor o de la oscuridad anónima de un destino cruel. Incluso a los terroristas los despersonalizamos, y decimos que quien mata es ETA, como si allí no hubiera manos que aprietan el gatillo o mentes calculando la dispensación de la muerte, como si una organización funcionara sin personas, con conceptos. Pero ocurre que hay gente que vigila, *nombres propios* que colocan una bomba o insultan, *cada uno* que mata. Cuando la fuente del dolor es la maldad, nunca se habla de un origen anónimo.

Y, a pesar de eso, nosotros, que somos demócratas, que sonreímos en las fotos de los anuncios de ropa o de comida rápida, y confundimos la solidaridad con la posibilidad que todos tenemos de comprar los mismos productos, y llamamos *libertad* a poder acceder desde el *móvil* a la información deportiva o a la cuenta corriente, nosotros no hacemos mal a nadie, no tenemos mala conciencia de nada: pagamos nuestros impuestos; hablamos desde lugares comunes (Heidegger, 1997, § 35 y 68 a); pensamos siempre de modo similar y correcto; vestimos ropa cómoda, siempre suave, como nuestras existencias que desean la seguridad sin altibajos, las salidas profesionales, la ausencia de sufrimiento, los amores fieles pero sin esfuerzo, la carencia de compromiso para evitar los grandes fracasos, y así ser felices, y sanos, y bellos[13].

Sin embargo es *mentira*: el dolor aparece cuando caemos en la cuenta de nuestra capacidad de hacer –voluntariamente– el mal: mentir, pegar, odiar, ignorar, dejar de lado, criticar, copiar, robar, pensar mal, ser injusto, ser egoísta, buscar un placer solitario que reduce al otro a medio. Nos vamos dando cuenta de con cuánta frecuencia nuestro vivir se reduce a mero sobrevivir, ir tirando. Y abandonamos ideales, que quedan encerrados en los sueños de los jóvenes que, a falta de experiencia, todavía no saben de desengaños[14], aunque se pueda dar uno cuenta de que una vida que no es magnánima no tiene otro interés que la duración, y eso parece muy egoísta, una victoria del reino de lo *cutre*.

El mal realizado voluntariamente –o el bien omitido por las mismas razones–, en el fondo del sagrario de la conciencia, se vive como *culpa*. Ésta resulta más problemática en la medida en que no se sabe qué medidas tomar para superarla, redimirla, obtener su *perdón*. Del mismo modo en que hay una renuncia a reconocer la capacidad de ofender, también está la reticencia para pedir excusas: para el perdón es necesario que alguien lo done, pero también se hace preciso pedirlo, a no ser que se llegue a un extremo generoso en el que alguien sea perdonado "porque no sabe lo que hace", es decir, porque es un ignorante e irresponsable cuando no debería serlo, y porque quien perdona tiene en sus manos la potestad de hacerlo. La conciencia de culpa está presente en esa existencia incómoda en la que la dichosa conciencia va pidiendo cuentas (como un gusano dentro de una manzana), y va amargando la cara, la mirada y la vida.

El malestar del corazón culpable, y la decepción que a uno le causa su capacidad de fallar a sus expectativas, son también fuente de dolor. En ese terreno el dolor se instala en el lugar de la intimidad. Si se radicaliza se acabará hablando de *corrupción*. Así se hace en el imaginario protestante. Si nuestra situación es de *corruptio*, ya no podemos encontrar motivos para la mejora, sólo cabe el desaliento o la actitud estoica de quien contempla lo que hace y lo que le pasa con la indiferencia de un testigo

[13] Un lúcido ensayo sobre la anestesia moral que supone el estado del bienestar en Bruckner (1996), especialmente el capítulo 1.
[14] Cfr. Aristóteles, *Retórica*, libro II, capítulo 12, 1389a 1-1389b 13.

irresponsable, que no tiene la culpa de nada, porque todo le viene dado de esa forma. Quizás no sea necesario llegar a tanto: es verdad que nuestro interior se encuentra herido; sin embargo casi todo el mundo experimenta también su intencionalidad hacia el amor. Negar eso es no aceptar la experiencia común. Y esa presencia del amor, y el deseo de superar la culpa, cuando es movido por las ganas de no seguir haciendo sufrir a los que se ama o a los que se quisiera amar, son motivo suficiente para guardar un talante optimista en torno al hombre que sufre.

5. La razón del mal moral

Motivos para tanta mentira, para tanto dolor, los hay variados: a veces la mala idea (como cuando se chinchaba al hermano pequeño, aunque uno ya no se encontrara a gusto haciéndole llorar y se empezara a sentir el vértigo de cierta desazón); más a menudo el origen del mal que hacemos se debe a la aparición de unas pasiones que no somos capaces de controlar. No las controlamos porque no hemos querido aprender a hacerlo. Tal vez no lo hacemos porque nos es más fácil seguir las pasiones sin importarnos a dónde nos lleven, antes de esforzarnos por ser nuestros propios señores. Más tarde, en el caso de que la pasión tuviera que ver con el campo de la afectividad, puede que nos duela no haber sabido querer, o ser capaces de dañar a esa misma persona que se dice que se quiere, que proporciona la razón de ser de la propia vida, que lleva nuestro nombre propio, o a la que le hemos propuesto que por favor lo lleve.

De análoga manera, nos resulta más fácil seguir a esas pasiones aunque más tarde nos atormente no habernos comportado de un modo acorde con nuestros compromisos. De este modo produce dolor haber afirmado 'haré una carrera' y luego suspender por no tener *fuerza de voluntad* para ir a clase o al estudio, dándose cuenta de que no se ha hecho no por una decisión personal sino –precisamente– por la incapacidad responsable para el compromiso con las propias decisiones, compromisos que estructuran lo que es *verdad* de nuestra vida. Y lo mismo sucede con la fidelidad a una decisión en la que las palabras pusieron en juego la dirección de la vida, y que se quiere mantener, pero que a la vez parece que no preocupa especialmente dejar que se pervierta un tanto con componendas, con silencios, con vuelos de la imaginación o con la renuncia a la pasión por que el amor repetido tenga siempre presente la semilla de lo nuevo. Y la flor se marchita, y la convivencia se hace mustia, y la ilusión se encajona al fondo de un armario de aislamiento disimulado por el activismo.

¿No se viven a menudo innumerables vidas falsas? Es cierto: produce dolor el no ser señor de la propia existencia, la dependencia del impulso oscuro de una pulsión no dominada sino dominante. El tema de la *inmadurez*, y la conciencia de estar atrapado en ésta (no querer crecer, no querer ser responsable, encerrarse en el complejo de Peter Pan (Polaino-Lorente, 1999: 117-146) es otra fuente de dolor: dolor contra el propio orgullo, pero quizás también dolor por no saber hacerse cargo de las cosas y sobre todo de las personas, quienes a fin de cuentas son lo que en realidad tiene importancia[15]. O nos daña por no querer reconocer que la realidad es como es, que el fuego quema, que el egoísmo aísla, que convivir cuesta mucho esfuerzo, que todos pasamos por "noches oscuras", que somos siempre "hombres en tiempos de oscuridad", cargados de oportunidades al tiempo que de obstáculos[16].

---

[15] Definitivo, a este respecto, el tremendo testimonio que aparece en Arendt (1998).

[16] Ésta es una idea central del sugestivo pensamiento de Arendt, H. (1992).

No somos protagonistas de ningún feliz cuento de Andersen, sino que lo que nos va es el realismo sucio de las narraciones de lo ordinario, y no está tan claro que todo vaya a acabar bien, sino que la miel a menudo deviene en amargo *sabor a hiel*. Se suceden las jornadas, lo que antes era amor deviene en aburrimiento, y muchos no son capaces de darse cuenta de que quizás es justo ahí –en la repetición– donde ese amor, por fuerza del dolor, podría empezar a acrisolarse, podría ser algo más que una imprevista sensación de bienestar que, del mismo modo en que viene, siempre se acaba yendo y que –de modo lamentable– se centra más en quien se da el nombre de amante que en la persona supuestamente amada.

El hombre precisa echar raíces. Pero roturar un terreno exige sudor, aguantar la lluvia, rasgar la tierra, convertirla en mundo: la casa no se improvisa. Solamente se puede habitar en aquello con lo que uno se compromete. Y eso implica entrega: el compromiso sin esfuerzo es una farsa que decae. Sin dolor nunca podrá decirse "Estoy donde debo estar" (Dinesen, 1997: 20)[17]. Pero no pasa nada: lo realmente triste resultaría no contar con un lugar al que volver, no haber preparado una habitación donde *habitar* la propia existencia. Se puede disminuir el dolor si se prescinde del amor pero –como se insistirá más adelante– tal tipo de existencia sería un fracaso, algo estéril. El dolor, entonces, es condición de posibilidad de ser feliz. La felicidad tiene raíces en forma de renuncia, de esfuerzo, de compromiso, de cruz. Quien es capaz de descubrir tal horizonte de sentido está en condiciones de comportarse de corazón de un modo *alegremente triste*[18].

6. La prudencia, la fortaleza, la paciencia

En otras ocasiones los fallos nos los proporcionan de modo gratuito las circunstancias, unidas a nuestras carencia de virtudes, especialmente de *prudencia* y de *fortaleza*, imprescindibles compañeras para eso del vivir. Por la *prudencia*[19] uno se calma, y no se precipita, y pondera antes de actuar, y mira al futuro y a las consecuencias futuras, y se da cuenta de que sus acciones tienen lugar dentro de un curso histórico, y que en sus manos se encuentra la posibilidad real de que este curso –la narración que es mi vida– tenga, o no, coherencia, y que por eso mismo no puede pretenderlo *todo* y *ya ahora*: la vida es discontinuidad, la felicidad es un proyecto que aparece en los instantes a la vez que desaparece con ellos, y todo éxito es prematuro (Leonardo Polo) porque va acompañado de un después, o de un *¿y ahora qué hacemos?*

La paciencia nos hace conscientes de que la vida verdadera está siempre escrita en *acción*, en *crecimiento*, y que cualquier afirmación del tipo "ya te he querido bastante" coincide necesariamente con la muerte del amor[20]. La paciencia no tiene forma de *detención*, sino de *proyecto*, y por eso el

---

[17] Es una idea que se repite a lo largo de todo el libro, y que tiene que ver a un tiempo con el placer y con la muerte. Por ejemplo, en p. 363, p. 371, etc.

[18] Estos términos en principio contradictorios son del Beato Josemaría Escrivá de Balaguer. Cfr. Vázquez de Prada (1997: 398): "Contigo, mi Dios, no hay prueba que me espante: pienso en una enfermedad dura, unida, p.e., a una total ceguera –Cruz mía, personal– y audazmente tendría, Jesús, el gozo de gritar con fe y con paz de corazón, desde mi oscuridad y sufrimiento: *Dominus illuminatio mea et salus mea!*... –Pero, ¿y si la Cruz fuera el tedio, la tristeza? Yo te digo, Señor, que, contigo, estaría alegremente triste". Cf. los textos de las pp. 394–401.

[19] Un estudio ya clásico de esta virtud, Pieper (1998).

[20] Ha desarrollado estas ideas Polo (1996b). La inspiración de la doctrina de la virtud cristiana como crecimiento irrestricto ya la formula San Agustín en el *Sermón 169*, y evidentemente coincide con el ideal evangélico de perfección.

paciente no se alarma si todavía no ha logrado nada definitivo. No tiene prisa. A fin de cuentas, el mismo deseo de plenitud (la *inquietud* del corazón de la que habla San Agustín en el umbral de sus *Confesiones*[21]) es cierto que puede verse como un gran fallo en nuestra naturaleza (podemos considerarnos una 'pasión inútil') y por lo tanto como la mayor fuente de dolor; pero también es cierto que el hecho de no ser ya definitivo es la condición de posibilidad para seguir siempre mejorando.

Es decir, si todo triunfo es prematuro no se debe únicamente a que, al darse en las coordenadas temporales de la existencia, después de cada victoria viene un *después* que permanece abierto; más a fondo, el triunfo es prematuro porque en la relación interpersonal con un Absoluto la posibilidad de conocerse más –de seguir hablando– siempre está presente. La mayor tristeza es la falta de diálogo, la indiferencia, "no tener nada que decirse". Ante el Otro siempre hay más que hablar, y más que escuchar. Reducirse al silencio solipsista, o pensar que ya no se cuenta con interlocutor, es siempre precipitarse. La precipitación impide conocer la realidad "tal y como ella es". Algunas veces se ha definido la existencia humana como un "ya, pero todavía no": la paciencia nos proporciona la actitud precisa para entender esta frase, para tener motivos de esperanza, para aceptar el mismo dolor como posible anuncio del definitivo cumplimiento abierto de un diálogo eterno, para no decir nunca *basta*, para continuar siempre creciendo, mejorando en el bien que se hace y en el amor que se dona[22].

El fuerte se mantiene en su palabra, y en sus ideales, y la *fortaleza* unida a la prudencia los recuerda y trata de mantenerlos dentro del vértigo que saben provocar las circunstancias adversas. Por eso al fuerte le acompaña la *paciencia*. La paciencia se enfrenta a la precipitación en la que a menudo nos mete la tristeza: uno se encuentra a disgusto y quiere ya salir. La paciencia pide confianza, no certeza, en que todas las cosas serán para bien. La *fe* la sostiene. También la *perseverancia*. Ella sirve para los momentos del llamado "día a día", para sobrellevar la *cotidianeidad*, ese repetirse de *nuevo* lo que ya es viejo, lo que siempre ocurre, lo que pasa, aquellas cosas de siempre que nos convierten en *objetos* a la disposición de sus manos. La *paciencia* es virtud frente a lo triste, la *perseverancia* es virtud frente al tedio, la *fe* supone que todo está bien, la *esperanza* anuncia que ya nos daremos cuenta de la realidad. La unidad de las virtudes se muestra de modo espléndido ante el problema del dolor, y por eso son tan necesarias, no un mero adorno, sino el cimiento en torno al cual puede conseguirse la "vida buena" (Pieper, 1980)[23].

En esto se cifra, parece, el lugar propio de lo humano. Con la *paciencia* y la *perseverancia* se prepara el pan cada mañana, en agosto y en febrero, cuando llueve y en sequía; con la *paciencia* y la *perseverancia* se lava uno la cara, *arregla* lo que el tiempo descompone (el peinado, la barba, las arrugas, la tez); vuelve al trabajo y del trabajo a casa; sostiene la conversación que no le apetece con su marido, o se calla para escuchar de nuevo lo que siempre dice su mujer, o atiende las preguntas absurdamente inoportunas de los niños antes de mandarles a ver la televisión; con perseverancia y paciencia ve el pasar de los días y de los años; cambia de coche o de amigos, siembra y recoge, pierde y gana. Y al día siguiente del triunfo la vida sigue; y tras el fracaso la vida sigue (Aranguren, 2000, § 4.1.d.1). Como

---

[21] San Agustín, *Confesiones* 1, 1.

[22] Para un desarrollo de estas ideas, cfr. Aranguren (2000), capítulo 4.

[23] Cfr. en *¿Sigue siendo actual el heroísmo?* en Pieper, J. (1980). Cfr. Santo Tomás de Aquino, *Suma teológica II-II*, cuestión 136-137.

se ve, un cierto grado de inestabilidad ("nuestro corazón esta inquieto") pertenece a la entraña de lo humano. La cuestión es, de nuevo, dilucidar si eso es señal positiva ("nunca he amado bastante, puedo hacer más, no debo conformarme") o negativa ("el hombre es un ser para la muerte que lleva en su entraña su fracaso"), y es en esa aclaración donde la totalidad del sentido se pone en juego[24].

7. La sospecha de la banalidad

Dentro de ese existir ordinario la persona de vez en cuando se siente obligada a preguntarse "¿y todo esto, para qué?". La pregunta se plantea mientras se sigue ejecutando la rutina cotidiana; cuando uno se da cuenta de que en su vida ya es probable que nunca sea aclamado como héroe, sino que no es más que el oficinista de la empresa gris; cuando ella ya sabe que no será una princesa, sino la mujer que hace una determinada tarea y que cuando se jubila recibe una pequeña placa en el apresurado homenaje. Y a veces organizarán un viaje a tierras exóticas, como náufragos que buscan una experiencia nueva, pero siempre bien asegurados con cinturones y pólizas, no sea que el afán de aventura acabe estropeando la repetición de su existencia habitual[25]. Y verán el sucederse de los días, de las generaciones y algunas veces se sentirán solos, precisando una respuesta que dé sentido a ese *dolor* que tan poco tiene que ver con la respuesta de ciertas neuronas a un estímulo. ¿Qué es el dolor desde esta perspectiva? No el sufrimiento físico por un daño recibido, no el dolor de la propia caducidad, no el dolor del mal que se lleva dentro y que a veces nos asusta o nos decepciona, sino el dolor aún más agudo que acompaña a la sospecha de que *todo esto* quizás no tenga un *para qué*, y así quedamos desarmados, hundidos, humillados.

Todos estamos inmersos en la *lucha por la vida*. Carrera, competencia, buscar trabajo; caer bien en la entrevista, aguantar al jefe, ver que pasan los años; caer en la cuenta de que el dinero no acaba de hacerte feliz, que siempre se desea comprar más pero que todo lo que se compra sabe a poco; experimentar que el matrimonio defrauda porque él pone los pies sobre la mesa mientras bebe cerveza luciendo su barriga y no te escucha, porque ella sigue con su cháchara eterna acerca de nada interesante y no te deja pensar, porque uno no sabe lo que le pasa y menos todavía tiene idea de cómo contarlo, porque no quiere herir a su cónyuge con el testimonio de sus miserias o de sus dudas, o porque los niños ya no son niños y están rebeldes, o porque se han ido de casa y a uno le queda la sensación de que ya (jubilado, calvo y solo) no sirve para nada, que tanto luchar y tantos años conducían tan solo hacia el vacío, acercaban hacia la nada. O, al menos últimamente, esa es la inquietante sensación que no deja de darle vueltas por la cabeza y –aunque sea mentira– acaba por creerla.

8. Más allá del propio sufrimiento

Sin embargo, y a pesar de lo que se ha dicho hasta este momento, suena todo quizás demasiado trágico. Una razón patente: del mismo modo en que se está tratando de describir la experiencia del dolor, se podría haber hecho con la de la felicidad, o la alegría. Es decir, lo recogido en estas páginas

[24] Efectivamente, la diferencia entre la propuesta de San Agustín y la de Heidegger es abismal. Cfr. en El sentido cristiano del dolor en Polo (1996a).

[25] Así lo ha sugerido Innerarity (1994: 41).

es sistemáticamente parcial. Si es verdad que la alegría va siempre mezclada con un halo de tristeza, ¿acaso no va a ser verdad también la afirmación contraria? Contamos además con una razón metafísica de fondo: el bien es anterior al mal, como lo verdadero a lo falso, como el ser al no ser: los motivos de optimismo –al menos desde la perspectiva de una metafísica de la creación– superan con creces a los pesimistas[26].

Además, lo dicho suena exageradamente trágico porque todavía no hemos dejado de hablar de dolores subjetivos, dolores que quedan encerrados en el marco de una experiencia solitaria. Quizás sea necesario –también en el problema del sufrimiento– dirigir la mirada relacional de la persona hacia el Otro, salir de la esfera auto-referencial de lo que *me pasa* para tratar de descargar tanta pena en la intersubjetividad.

Lo apasionante del problema del dolor empieza al caer en la cuenta de que la vida no es un asunto solitario: el hombre está hecho para relacionarse, para amar, para tener amigos, para perder el tiempo hablando y contemplando mientras pasea por el *ágora*. El hombre que contempla lo hace acompañado: la amistad, el amor, la paternidad, compartir, vivir conviviendo, recuperar los propios fallos en la vida de quienes tengo al lado y me importan y les importo: ¿no es eso una fuente redentora ante el rudo panorama descrito arriba?, ¿no resulta que en realidad el vivir no puede reducirse ni a un *hacer* ni a un *tener*, sino a un *ser* cada vez más *intenso*, cuando ese ser viene entendido como *ser con otro*, en compañía?[27].

Y es que es probable que el *estado del bienestar* nos haya engañado también en esto. Primero fomenta la falta de inquietudes, como si la felicidad consistiera en no tener metas para que nada falte; después deja abandonado bajo la forma de individuo al hombre, que piensa que su libertad es hacer lo que le venga en gana, sin tener en cuenta a los demás, o que su felicidad es lo mismo que "estar vivo y que no me duela nada". Pero no son así las cosas: lo contrario al dolor no es la salud, ni siquiera estar sedado. Ambas cosas duran demasiado poco como para poder responder al anhelo nativo de plenitud.

La propuesta es bien distinta: contra el *dolor, el otro*. Y el camino para acceder al otro pasa por un encuentro que se produce en la relación amorosa (amor, amistad, desinterés, cuidado). Lo contrario del amor no es la salud, sino estar capacitado para amar. Y amar debe entenderse más como *dar* que como *recibir*: más como *donación*, esto es, como *servicio*. Dolor sin sentido es el del solitario; el sufrimiento de aquel que trasciende la centralidad de su inmanencia puede quizás encontrar una razón de ser, aunque sea donada por alguien que acoja ese dolor, o la debilidad, o la maldad del propio carácter y lo sepa perdonar, o redimir[28].

Con esta vía de acceso se puede entender que el efecto del *dolor moral* acabe resultando análogo al del dolor físico. Éste servía para avisar que algo del cuerpo no funciona correctamente. Así, la conciencia dice que seguir a esa pasión en contra del proyecto de sentido que uno se ha propuesto en la *búsqueda* en que consiste su vida, implicaría entrar en colisión consigo mismo, y que le acabará doliendo; el dolor moral recuerda al ser humano que esa felicidad que está buscando, él, ser

---

[26] Cfr. las conocidas tesis sobre "el optimismo cristiano" de Gilson (1978: 114 ss.). Otra gran exposición en Lewis (1984).

[27] Es interesante constatar la insistencia de la Iglesia Católica –por medio de los escritos del Papa Juan Pablo II– en *recuperar* al ser humano del "hacer por hacer" hacia el "ser". Últimamente lo ha dicho en Juan Pablo II (2001).

[28] Para un estudio profundo de la posibilidad del *perdón*: Spaemann (1992: 270-281).

incompleto, no la podrá alcanzar nunca sólo: la persona está nativamente abierta a la relación, al encuentro con la mirada del otro que la mira en reciprocidad[29].

El dolor moral hace ver a la persona que esa felicidad que está buscando, ella, ser irrestricto, no la podrá alcanzar nunca de modo pleno en ningún bien finito, y esos son los bienes que existen en las coordenadas del tiempo. Todo bien encontrado es imagen del objeto del anhelo nativo. Conformarse con la imagen es quedarse corto; y confundir la imagen con el original lleva a vivir en el error: la doctrina de la caverna platónica tiene un alcance mucho mayor que el que se plantea desde una teoría del conocimiento. Lo que allí se propone es un existencial de lo humano. Por eso un comportamiento que ensimisme al sujeto, que le conforme con las coordenadas de lo finito, lleva hacia un fracaso. Se puede amar mucho, pero siempre se puede más.

Por último, quizás el dolor moral recuerde a la persona que *ser-con-otro* sirve como respuesta a ese mismo pasar de la cotidianeidad, porque mientras que esta existencia cotidiana se compone de repeticiones rutinarias en lunes alternos, lo propio del amor es la novedad, el descubrimiento de que siempre hay algo que recibir del otro, de que siempre hay algo que hacer por él.

9. ¿Triste condición humana?

Pero el diálogo con el amigo no basta. La vida pasa, las amistades parece que se gastan, las ciudades de residencia cambian, los amigos también son débiles y te abandonan, o se cansan, u os cansáis. Lo ha escrito Magris en su *Microcosmos*: "Tampoco los juegos de la infancia a policías y ladrones dejarían presagiar el tumor o el automóvil que destrozarán a aquel niño; ni las tiernas escaramuzas amorosas de una tarde llevarían a pensar en los mezquinos modos del médico que practicará el aborto o en las peleas que acabarán en los tribunales por un piso adquirido entre dos. E incluso cuando las cosas van mejor, el final de todas formas es un desastre" (Magris, 1999: 152-153). Una mujer feliz y un marido que le engaña; un joven sano y un accidente; un matrimonio joven con un niño enfermo; una familia en plena madurez de trato entre las generaciones y un cáncer inesperado que se lleva al padre, dejando un puesto vacío a la mesa en que celebrarán las fiestas y las futuras bodas. E incluso, aunque los amigos digan que acompañan, el que sufre les sonríe pero se siente íntimamente solo: "Él me ha dejado a mí, no a vosotros. Y quien piensa en él soy yo. Y no lo entiendo: ¿por qué es tan duro?"[30].

La duda siempre se presenta: cualquier dolor físico parece una pequeña broma pasajera si se compara al dolor moral de la tristeza de un deprimido, pero ese mismo dolor no es más que una sombra enferma si se compara al que puede causar el engaño, o a la cicatriz que deja la muerte de los que se ama[31]. ¿Qué hacer con ese dolor, con esa pena?, ¿acaso no querer nunca a nadie para no

---

[29] Spaemann (2000: 89): "La forma fundamental de semejante experiencia "absoluta" de la realidad es la mirada del otro, que se cruza con la mía. Soy mirado. Cuando esta mirada no es objetivadora, escrutadora, devaluadora o meramente codiciosa, sino *encuentro con la propia mirada en reciprocidad*, se constituye para la vivencia de ambas lo que llamamos ser personal. *Sólo en plural hay personas*". Las cursivas son mías.

[30] Un interesantísimo ejemplo narrativo del peso sorprendente del dolor en el horizonte de la cotidianidad en *Parece una tontería* en Carver (1997: 57-86).

[31] Así lo ha reflejado Lewis (1997: 50): "Éramos uña y carne. O, si lo preferís, un solo barco. El motor de proa se fue al garete. Y el motorcito de reserva, que soy yo, tiene que ir traqueteando a duras penas hasta tocar puerto. O, mejor dicho, hasta que acabe el viaje. ¿Cómo voy a poder alcanzar el puerto? Más que una orilla resguardada, lo que hay es una noche oscura, un huracán ensordecedor, olas gigantes que se te echan encima y el oscilar en el naufragio de cualquier luz que brille en tierra".

depender tampoco de nadie? Esa postura tan estoica es al tiempo tan contraria al corazón humano que no se puede plantear nunca en serio: al amar se vive con plenitud, los amantes lo saben. "Si el amor produce un dolor tan grande, ¿por qué lo intentamos siempre de nuevo?", pregunta Lauryn Hill en una de sus canciones, tocando una de las fibras de la experiencia: el dolor nos clava, pero necesitamos amar para vivir, aunque en cierto modo nunca acabemos de encontrar el amor perfecto y siempre nos quede abierta alguna herida.

Pero, ¿cómo querer a alguien?, ¿cuánto dura una promesa en un existir contingente?, ¿cómo es posible no estar solo?, ¿cómo lograr que la intersubjetividad no pase, que el sí sea realmente *para siempre*, en un siempre en el que ni siquiera *la muerte nos separe*? Aristóteles, a pesar de su admirable doctrina sobre la amistad, no lo sabe: reclama un poco de buena suerte, ciertas cantidades de virtud y un mucho de resignación. Lo bueno acaba, lo malo también, es la triste condición humana[32].

Pero eso no nos sirve. Reclamamos la felicidad, las metas más altas, estamos hechos para la verdad y para la belleza: el dolor quizás nos indica que nuestra meta no es tan fácil, pero no por su culpa se puede renunciar a lo que nos pertenece.

A muchos, movidos por estos motivos, el dolor les lleva hacia las cuestiones últimas, les acerca a Dios. Quizás una de las grandes razones del *dolor* fuera la necesidad de superar las *apariencias* de las cosas del día a día, para volver a reposar la mirada y el alma en *lo importante*. El dolor puede servir para recuperar la conciencia del *peregrinaje* en que consiste nuestra vida, realidad radical que a menudo ocultamos queriendo pensarnos como definitivos (como se han pensado, de hecho, tantos millones de seres humanos a lo largo de la historia). El dolor se torna así en un despertar a la *verdad* de la propia vida, a la verdad del sentido de la existencia, de su finalidad, que es evidente que no se da de manera definitiva en las coordenadas de historicidad en la que se realizan y desaparecen nuestras acciones. El dolor está indicando que, o bien el hombre transciende de algún modo la historia y al final cabe llegar "a la casa del Padre", o la misma existencia temporal se torna en un sinsentido que pide excesivo esfuerzo a cambio de nada. O la acción cotidiana está transida de contemplación o, bien mirado, no merece en absoluto la pena. En ese horizonte aparece por tanto la posibilidad de Dios: *Alfa* y *Omega*, principio y fin.

Por otro lado, el dolor de los que amamos (que hace sufrir al amante mucho más que las cuitas que pueda padecer él en su propia carne) mueve al alma hacia una doble actitud, abierta necesariamente a la trascendencia: la *exigencia* y la *piedad*. Por la *exigencia* llegamos a la conclusión de que "las cosas no pueden quedar así": la necesidad de que se haga justicia, o de volvernos a reunir, se corresponde con la intuición de eternidad que el ser humano adivina en cada acto amoroso (el beso dura un instante, pero significa *siempre*). Y a esa exigencia no responde ninguna de las utopías meramente humanas: las estatuas de homenaje que deja la comunidad en recuerdo de sus héroes son únicamente elementos decorativos, a menudo de dudoso gusto; los sacrificios en nombre de los que vendrán después llevan a desear sobre todo que no venga nadie, para que así se pueda vivir mejor[33]. La exigencia de justicia es mucho más radical, y su realización escapa a las cortas posibilidades que tenemos entre manos. De presuntos *justicieros*, especialmente durante el pasado siglo XX, los hombres

---

[32] Cfr. Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, libros VIII y IX. Aranguren, J., *Resistir en el bien*, o.c., § 3.2.

[33] Tomo esta anotación del profesor Lucas Francisco Mateo Seco.

han estado más que servidos, y el dolor que han causado no tiene parangón. Un Dios que nos acabe dando razones de lo que nos ha pasado parece una posibilidad mucho más deseable.

La segunda actitud es la *piedad*. Por medio de ella nos metemos en ese sendero tan humano que es la petición de ayuda, la toma de conciencia de que en esta vida no estamos solos, sencillamente porque no podríamos estarlo: el *animal político* exige ser amado para entender su *estar en el mundo* ("Dadme un buen *qué* –un principio y un fin, una razón, un *para qué*– y soportaré cualquier *cómo*" decía Nietzsche[34]). Si el nombre propio que cada quién es no hubiera sido dicho con amor antes de que los padres supieran de esa nueva persona (e incluso pensaran quizás en prescindir de ella), sería evidente la carencia de sentido del dolor. Y también de la alegría.

Es decir, si no importamos más que a la anónima evolución y al silencio de los astros, ¿ante quién tendrá valor la autoconciencia, la dignidad, nuestras peticiones, nuestras presuntas casualidades, el mismo deseo de ser mejores? Evidentemente ante nadie. Quien, declarándose ateo, se presente como un "grito de dolor e indignación" es, además de un pedante, un pobre hombre, porque él mismo reconoce que está gritando hacia el vacío, además de que no podría dar razón de por qué se indigna si resulta que no hay un plan o un sentido que –más allá de la valoración subjetiva de los individuos– decida qué es lo bueno y qué es lo malo. El ateísmo puede sonar rebelde o romántico, pero es infinitamente triste: en él el mal no tiene redención, el bien no encuentra sentido y –además– ni siquiera es posible pedir cuentas a los responsables porque en la lucha de las especies no los hay. El dolor se mezclaría así con otro despertar, pero esta vez no dirigido hacia el sentido, sino a la toma de conciencia de la desesperación absurda sobre la que flota nuestra pretensión de orden y racionalidad. ¿Para quién sería ése un mundo posible?, ¿para quién un mundo amable? El mensaje del Crucificado resulta bien distinto.

Así el dolor alza el corazón hacia Dios, hace relativo lo que hasta entonces se creía imprescindible, despierta de esa propensión a amar las sombras, invita a la paciencia de quienes siguen todavía viajando (ya llegará un definitivo descanso, dice la fe) y nos convierte en rebeldes poniéndonos de nuevo ante un fin que nos corresponde y que no sabemos por qué no tenemos. En este sentido el cristianismo cuenta con una ventaja que podríamos llamar *comparativa*: no niega el mal del mundo (no es *naive*), pero a la vez lo sabe definitivamente superado desde la locura de la Cruz, desde el escándalo de un Dios hecho historia para acarrear sobre sus hombros con el infinito peso que significa esa historia compuesta por los retazos de los hombres dolientes[35].

El dolor rompe, pero también salva, purifica, nos abre los ojos, nos hace conscientes de que la grandeza de nuestro anhelo no puede rellenarse con la arena de nuestros bolsillos, y nos despierta de ese sueño engañoso en que tan a menudo buscamos falso refugio. A los que edificamos sobre arena, a los que perdemos la perspectiva, a los que nos olvidamos del puerto, el dolor nos abre los ojos, descerraja las puertas del misterio, nos exige volver a sabernos indefensos, a existir como niños que piden auxilio cada vez que se pierden entre los senderos que discurren en medio del bosque, para encontrar los claros (los calveros) que están llenos de luz y que de vez en cuando llegan. ■

[34] Citado por Frankl (1986).

[35] En este punto, cfr. Kasper (1986: 186-196). La expresión "hombre doliente" la tomo de Frankl (1987).

BIBLIOGRAFÍA

- Aranguren, J. (2000). *Resistir en el bien. Razones de la virtud de la fortaleza en Santo Tomás de Aquino*. Pamplona: Eunsa.
- Arendt, H. (1992). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- Arendt, H. (1998). *Eichmann en Jerusalén. Un informe sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.
- Baricco, A. (1998). *Novecento*. Barcelona: Anagrama.
- Bollnow, O. (1954). *Filosofía de la existencia*. Madrid: Revista de Occidente.
- Bruckner, P. (1996). *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Anagrama.
- Carver, R. (1997). *Catedral*. Barcelona: Anagrama).
- Despland, M. (1985). *The education of desire. Plato and the Philosophy of Religion*. Tronto: University of Toronto Press.
- Dinesen, I (1997). *Memorias de África*. Barcelona: Alfaguara.
- Eliot, T. S. (1987). *Los cuatro cuartetos*. Madrid: Cátedra.
- Finkielkraut, A. (1990). *La memoria vana: del crimen contra la humanidad*. Barcelona: Anagrama.
- Finkielkraut, A. (1998). *La humanidad perdida: ensayo sobre el siglo XX*. Madrid: Angrma.
- Frankl, V. (1987). *El hombre doliente*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1986). *El hombre en busca de sentido* (Barcelona, Herder).
- Gilson, E. (1978). *El espíritu de la filosofía Medieval*. Madrid: Rialp.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Innerarity, D. (1994). *La libertad como pasión*. Pamplona: Eunsa.
- Jaspers, K. (1967). *Psicología de las concepciones del mundo*. Madrid: Gredos.
- Juan Pablo II (2001). *Carta Apostólica: Al comienzo del nuevo milenio*. Madrid: Palabra, nº 15.
- Kasper, W. (1986). *El Dios de Jesucristo*. Barcelona: Herder.
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme).
- Lewis, C. S. (1984). *La imagen del mundo*. Barcelona: Bosch.
- Lewis, C. S. (1997). *Una pena en observación*. Barcelona: Anagrama.
- Magris, C. (1999). *Microcosmos*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Marion, J. L. (1997) *Etant donné: essai d'une phénoménologie de la donation*. Paris: Presses Universitaries de France).
- Pieper, J. (1980). *La fe ante el reto de la cultura contemporánea*. Madrid, Rialp.

BEST COPY AVAILABLE

- Pieper, J. (1984). *De los mitos platónicos*. Barcelona: Herder.
- Pieper, J. (1998). *Prudencia, en Las virtudes fundamentales*. Madrid: Rialp.
- Polaino-Lorente, A. (1999). *El complejo de Peter Pan y el problema del infantilismo*, en J. Aranguren (Ed.) *La libertad sentimental*. Pamplona: Cuadernos de Anuerio Filosófico nº 73, Ediciones Universidad de Navarra, 117-146.
- Polo, L. (1996a). *La persona humana y su crecimiento*. Pamplona: Eunsa.
- Polo, L. (1996b). *Ética. Hacia una versión moderna de los clásicos*. Madrid: Aedos-Unión Editorial.
- Ramsey, I.T. (1969). *Religious Language. A empirical Placing of Theological Phrases*. London.
- Spaemann, R. (1992). *Felicidad y benevolencia*. Madrid: Rialp.
- Spaemann, R. (2000). *Personas. Acerca de la distinción entre "algo" y "alguien"*. Pamplona: Eunsa.
- Vázquez de Prada, A. (1997). *El Fundador del Opus Dei. I. ¡Señor que vea!*. Madrid: Rialp.
- Woolf, V. (2000). *Las olas*. Barcelona, Lumen.

Marco histórico de la educación especial

Este artículo trata sobre la historia de la Educación Especial. Su objetivo último es poner de manifiesto el derecho inalienable a la educación con independencia de las características físicas o psíquicas de la persona. Sus apartados son un recorrido por la historia de la cultura y la educación especial. Se comienza en la cultura mitológica antigua, se aborda la actitud de Grecia y Roma, a continuación se estudia el problema en la Edad Media, en el Renacimiento, en la Ilustración y en la cultura contemporánea. El artículo termina con un análisis sobre las tendencias contemporáneas en el campo de la Educación Especial.

palabras clave: cultura mítica, Ponce de León, Eduardo Seguín, normalización.

This article deals with the history of Special Education. Its main objective is to show the inalienable right to an education regardless of a person's physical or psychic characteristics. The different sections are a journey throughout the history of the culture and special education. It starts in Ancient mythological culture, where the attitude of Greece and Rome are approached, then following, the same topic is studied in the Middle Ages, in the Renaissance, in the Enlightment and in the contemporary culture. The article ends with an analysis of the present trends in the field of Special Education.

key words: mythological culture, Ponce de Leon, Eduard Seguin, regular develop.

Eh002

Javier Vergara

Profesor Titular de Historia de la Educación.
UNED. Madrid
jvergara@unav.es

En los últimos años, la Educación Especial ha alcanzando una gran relevancia teórica y práctica desde el punto de vista pedagógico, médico, psicológico y social. Hoy por hoy, se presenta como una disciplina y saber práctico insoslayable en el cuadro general de las Ciencias de la Educación y en el marco de los saberes educativos en general. Con todo, estamos ante una disciplina joven, en cierto modo fragmentada, y todavía dispersa en su marco teórico, en su estatuto epistemológico y en su orientación práctica.

Cuando acudimos a su dimensión histórica, observamos que la Educación Especial podría ser tan antigua como la historia misma de la cultura y podría ser tan reciente como cualquiera de los saberes científicos de los siglos XVIII, XIX y XX. Saberes que, no sin cierta presuntuosidad, sostenían que hasta los tiempos modernos no podía hablarse propiamente de ciencia. Sin entrar en consideraciones epistemológicas de este cariz, lo cierto es que deficientes, inadaptados, minusválidos, etc. han existido siempre, y que las culturas antropológicas y pedagógicas, por acción u omisión, por exceso o defecto, han tenido que afrontar el problema en sus múltiples y variadas circunstancias.

La historia de la Educación Especial se convierte así en una historia de la antropología y más en concreto de la antropología cultural. Se trata con ello de poner de manifiesto cómo la acción educativa, entendida como un proceso de perfeccionamiento de la persona, se ha aplicado a sujetos que presentan características claramente diferentes de las tenidas por corrientes o normales. Y todo ello con un propósito claro y firme: afirmar que el derecho a la educación, y más en concreto a una educación especial, no se justifica tanto en función de los fines como de los principios. No estamos tanto ante un derecho externo o social, un derecho que se legitima en función de las posibilidades de integración social y cultural del sujeto con deficiencias. El derecho a una educación especial es por encima de todo y antes que nada un principio insoslayable, emanado de la virtualidad misma de la condición humana, que exige y demanda –en el marco de sus circunstancias particulares– perfeccionar y actualizar en sus máximas posibilidades la condición irrenunciable del ser. Principio que la historia más reciente de la Educación Especial ha denominado de "normalización" y que constituye hoy por hoy uno de sus principales retos.

Veamos cómo históricamente se ha llegado a este principio, recogiendo –con valor de síntesis– algunas de las pinceladas más significativas de su devenir histórico.

1. El disminuido en la Antigüedad

Si nos remontamos a la Antigüedad clásica, se observa que las minusvalías físicas, psíquicas y sociales se nos presentan con dos visiones y planteamientos diferentes. Una primera será fruto de la concepción demonológica, maléfica o mítica que presidió buena parte de las culturas ancestrales. En ellas, el mal, la miseria, la enfermedad y todo aquello que escapaba a la libertad humana tenía un origen profético, diabólico, mítico... Frente a ello, la terapia de sortilegios, conjuros, magia, encantamiento, hechicería... cuando no el abandono, el desprecio o aniquilación del débil, minusválido o deficiente se presentaba como alternativa y solución de problemas.

Un segundo enfoque, más científico y natural, entenderá las deficiencias como patologías internas del organismo. Médicos-filósofos como Hipócrates, Asclepiades, Galeno, Sorano, Celso, etc., padres de lo que más tarde se ha llamado naturalismo psiquiátrico, se harán eco de esta visión e intentarán

arrancar las deficiencias y enfermedades de las culpas, los hados y voluntad de los dioses. Sus esfuerzos y resultados, de gran calado y trascendencia histórica, aunque no consiguieron su propósito, marcaron la ciencia de una época y señalaron el camino a seguir[1]. Veamos cómo se plantearon ambas visiones en algunas culturas de la Antigüedad.

1.1. Mesopotamia

El punto de partida quizá haya que situarlo en Mesopotamia, que emerge como referente insoslayable de la historia de la cultura. Situada entre los ríos Tigris y Eufrates –la actual Irak- presenta un devenir histórico que se extiende entre el 1700 con el rey Hammurabi al 560 a. C. con Nabucodonosor.

Como la mayor parte de los pueblos de la antigüedad, participaba de los efectos de una cultura teocrática, fuertemente escrupulosa, mágica y exotérica donde la libertad personal, subsumida y determinada por el capricho de los dioses, estaba determinada por los pecados individuales y sociales (Holmo, 1995).

Toda terapia del mal debía comenzar con el *shurpu*, ritual babilónico que examinaba el origen del mal. Se trataba de un interrogatorio que los sacerdotes o magos-médicos realizaban al enfermo para averiguar la causa de sus males:

> "¿Ha ultrajado a un dios?/ ¿Has despreciado a una diosa?/¿Su pecado es contra Dios?/ ¿Es contra diosa su delito?/¿Tiene odio a sus antepasados?/ ¿Tiene rencor a su hermana mayor?/ ¿Ha despreciado a su padre o a su madre?/ ¿Ha vilipendiado a su hermana mayor?/ ¿Ha dicho es en vez de no es?/ ¿Ha dicho no es en vez de es?/¿Ha dicho cosas impuras?/ ¿Ha cometido cosas indignas?/¿Ha penetrado en casa de su prójimo?/¿Ha andado cerca de la mujer de su prójimo?/ ¿Fue recta su boca y no fue leal su corazón?/¿Afirmaba su boca y negaba su corazón?" (García Cordero, 1977: 383).

El texto revela que la medicina estaba entroncada con la magia y la religión. Su fin último era rehabilitar al individuo y reconciliarlo con el mundo trascendente. La terapia era esencialmente una auténtica psicoterapia: el paciente debía convencerse que sus males y sufrimientos eran consecuencia del pecado. Aceptada la culpa se producía un primer efecto liberador: se conocía el origen del mal. A continuación venía la terapia médica que se planteaba en un plano dialéctico entre dioses y demonios. El más importante de todos los dioses era *Ninurta* que con su esposa *Gula* se encargaban de diagnosticar la enfermedad y de acudir al dios particular encargado de sanar la enfermedad. Su símbolo era la serpiente. Existía también el demonio maligno, el más importante de todos era *Ishtar*, la reina de la brujería y la oscuridad. La locura estaba causada en concreto por el demonio *Idta*, que empleaba sobre todo el mal de ojo. Para contrarrestarlo se empleaban drogas y sobretodo encantamientos y magia.

1.2. Egipto

Al igual que en Mesopotamia, los egipcios, cuyos inicios culturales pueden cifrarse en el 2850 a. C., eran un pueblo eminentemente teocrático. Herodoto calificó al pueblo egipcio como el "más religioso

[1] Véase sobre este tema el capítulo sobre el retraso mental en la Antigüedad de Alexander y Selesnick, (1970).

del mundo". Ciertamente, el arte, la ciencia, la cultura y la vida entera están en el antiguo Egipto penetradas de un sentido religioso trascendente. Una de las notas más significativas de esa religiosidad será precisamente la idea de inmortalidad: el sentido y la pasión de eternidad se materializaban de modo muy expresivo en el culto a los muertos y en los monumentos funerarios. El hombre puede participar de la inmortalidad de los dioses; pero esta inmortalidad se halla muy ligada a la conservación del cuerpo: "Mis miembros tendrán una existencia eterna. Yo no pereceré, no me pudriré, no iré a los gusanos; no veré la corrupción delante de los hijos del dios Shw. Yo conservaré mi ser, yo viviré siempre; seré floreciente; me despertaré en paz; no me pudriré... Mi cuerpo será restablecido; no caerá en el polvo, ni será destruido sobre esta tierra" (García Cordero, 1977: 607 y ss).

Esta actitud demuestra que la cultura egipcia no era eminentemente secular: su ideal de vida es el más allá, la trascendencia, algo que se gana tras pasar el veredicto del Tribunal de los muertos, presidido por Osiris. Éste examina al difunto y le interroga sobre un código ético sumamente simple: cómo ha venerado a Dios, si ha obrado rectamente en la tierra y si ha hecho el bien a sus semejantes. El difunto confiesa sus culpas y finalmente suplica el perdón de Osiris.

Esta actitud de complacencia con los dioses llevó a una actitud ética que favoreció la comprensión de las minusvalías físicas y psíquicas en un cierto grado. Aun cuando existen indicios de que se practicaban sacrificios humanos en la civilización egipcia arcaica, apenas existen pruebas de infanticidios o de cualquier género de malos tratos infligidos a los niños. Aristóteles escribió explícitamente que las mujeres egipcias concebían muchos hijos, y que todos los niños nacidos a la vida eran bien atendidos. Diodoro Sículo (siglo I a.C.) registra que en el antiguo Egipcio se vestía y criaba a los niños sin reparar en gastos[2]. Es interesante señalar que los padres que daban muerte a sus hijos no eran ejecutados; se les condenaba a acunar sin descanso entre sus brazos a las víctimas, para que saboreasen "el amargo fruto del horror y el remordimiento". La atención que recibían los niños y adultos deformes queda documentada por uno de los tesoros artísticos descubiertos en la tumba de Tutankamón: un barco funerario con una enana acondroplásica en la popa (Scheerenberger, 1984:14).

1.3. El mundo griego

En el mundo griego la sensibilidad por la enfermedad o infancia desvalida cambia considerablemente. La importancia y sublimación de la inteligencia, la armonía, la fuerza física y la belleza caló de tal manera que los defectos físicos o psíquicos llegaban a considerarse una lacra social. La mitología arroja luces al respecto. El dios Pan nació con piernas, cuernos y pelo de macho cabrío. Su madre lo aborreció nada más nacer y lo abandonó. Mercurio fue quien lo recogió, llevándolo al Olimpo y dando ocasión a todos los dioses para que estallaran en una olímpica carcajada. En este ejemplo se simboliza el sentimiento de frustración que suponía para la sociedad griega la manifestación de minusvalías físicas o psíquicas.

Para evitarlas, generaron un sistema proteccionista y terapéutico orientado a velar por la higiene mental y la salud corporal; en ello les iba, en cierto modo, la salud de la República. En el período

[2] Diodoro, *Biblioteca histórica*, I, 77, 7; 80, 3.

homérico (1300-1100 a.C.) Odiseo observa cómo el "hombre malo no es aquel que se excede en la bebida, mata y traiciona; es el cobarde, estúpido o débil" (Durant, 1939:50). Platón (427-347 a.C.), nos dice en sus Leyes y en La República que los débiles y los retrasados mentales tenían escaso lugar en la sociedad[3].

De la misma manera, Aristóteles (384-322 a.C.) escribió en su Política: "En cuanto al abandono y al cuidado de la prole, promúlguese la ley de que ningún niño deforme merecerá vivir". Y para evitar deformidades, arbitra medidas matrimoniales parecidas a las de su maestro Platón: defensa del aborto en el caso de uniones maritales contrarias a las leyes, prohibición de procrear cuando el hombre tuviera 70 años y la mujer 50, prohibición de uniones maritales tempranas, etc.; la causa de todo ello era el peligro de la deformidad o debilidad infantil considerada una mancha para la República[4].

Con anterioridad a las utopías platónico-aristotélicas la vida de la Hélade vino representada por la cultura espartana. Los orígenes de Esparta se remontan al siglo X a. C., si bien su época dorada como centro de civilización e irradiación cultural coincide con los siglos VIII a VI a. C. En este periodo, Esparta llevó a su máxima expresión la primera versión histórica del llamado Estado-educador. Se trata de una concepción pedagógica que otorga una clara primacía del Estado sobre la persona: el Estado constituye no sólo la suprema ley y es el fin último del individuo, sino que se erige en educador de todos los ciudadanos aptos. Según PLUTARCO, LICURGO "acostumbró a los ciudadanos a no querer ni saber vivir solos, sino a andar como las abejas, que siempre están en comunidad, siempre juntos alrededor de su caudillo, casi fuera de sí por el entusiasmo y la ambición de parecer consagrados del todo a la patria"[5].

Para hacer viable este modelo educativo los espartanos concibieron su educación al modo de la formación militar. La educación comenzaba con la presentación del recién nacido a la Lesca, que decidía si debía vivir o morir. "Nacido un hijo –escribe plutarco–, no era dueño el padre de criarle, sino que tomándole en los brazos, lo llevaba a un sitio llamado Lesca, donde sentados los más ancianos de la tribu reconocían al niño; y si era bien formado y robusto, disponían que se le criase [...]; más si le hallaban degenerado y monstruoso, mandaban llevarle a las llamadas *apotetas* o expositorios, lugar profundo junto al Taigeto"[6]. Superado con éxito este paso, el niño era confiado a su madre para que comenzase la "crianza" [*trophé*], pero a los siete años, niños y niñas pasaban al cuidado directo de la *polis*. Comenzaba entonces la etapa de formación propiamente dicha, que duraba hasta los treinta años cuando el joven alcanzaba la condición de ciudadano y se convertía en uno de los *omoioi* –los "iguales"– con plena posesión de derechos políticos y civiles. En este proceso primaba sobremanera la educación militar y comunitaria basada sobre todo en la dureza, la disciplina, la fortaleza, ejercicios gimnásticos, etc. con escaso aprecio por la formación intelectual.

En este marco de referencia es lógico que una sociedad como la espartana hiciese profundo hincapié en la eugenesia y el infanticidio. Sólo los más fuertes y brillantes ciudadanos estaban autorizados a tener hijos. Un varón preclaro y aguerrido que casase con una mujer menos dotada era

---

[3] Platón, *República*. Tomo II, Libro V, 459 d-460 a.
[4] Aristóteles, *Política*, lib. VII
[5] Plutarco: *Vidas paralelas*, Licurgo, 25.
[6] Plutarco: *Vidas paralelas*, Licurgo, 15-16.

objeto de una fuerte desaprobación social. Las perspectivas de llevar una vida feliz, entre los niños retrasados o débiles que sobreviviesen al dictamen inicial de la Lesca o consejo de ancianos, eran ciertamente escasas.

Esta actitud, que debilita el sentido humanista que tradicionalmente se ha concedido a los griegos, tiene frente a sí la figura de Hipócrates (460-370 a.C.) quien, a través de su Corpus hippocraticum, se esforzó por poner la medicina y la asistencia sanitaria en manos de los hombres, en lugar de los dioses; luchó contra el aura supersticiosa, casi mítica, que rodeaba a las enfermedades mentales y en concreto a la epilepsia "Me propongo –escribió- hablar de la enfermedad que se ha dado en llamar sagrada (epilepsia). En mi opinión, no es más divina ni más sagrada que cualquier otra dolencia; antes bien, responde a una causa natural, y su supuesto origen divino obedece a la inexperiencia de los hombres y al pasmo que en ellos suscita su peculiar carácter" (Marti Ibañez, 1959:65). Finalmente, Hipócrates llevó la práctica de la medicina a sus más altas cotas éticas: "Me valdré de la terapéutica para ayudar a los enfermos en la medida de mi capacidad y juicio, pero jamás la usaré para infligirles daño o dolor. No administraré a nadie venenos aunque se me inste a ello, como tampoco sugeriré semejante plan de acción. De la misma manera, no suministraré ningún pesario a una mujer para provocarle el aborto. En la pureza y en la santidad velaré por mi vida y mi arte... En cualquier hogar que entre, procuraré ayudar así a los enfermos, libre de todo daño o error intencionado..." (*del juramento hipocrático*).

1.4. La cultura romana

El mundo romano (1300 a. C./ 476 d.C.), al ser culturalmente un reflejo de los pueblos conquistados, puede catalogarse un caleidoscopio de contrastes en el que caben desde el rechazo más acusado por el desvalido hasta el proteccionismo más activo. *Homo res sacra homini* (el hombre para el hombre es algo sagrado) dirá Séneca, apoyándose en un razonamiento impecable: "Sacrilegio es perjudicar a la patria: luego también al ciudadano, pues éste es una porción de la patria y las partes son santas si es venerable el todo". Otro principio, más repetido que observado, fue: *maxima debetur puero reverencia* (el niño merece el máximo respeto)[7].

Paralelamente a estos principios, existen sombras tupidas sobre el valor humanista de la cultura romana. La crueldad con el desvalido, el infanticidio de niños recién nacidos, los abortos, etc., fueron moneda de cambio habitual de la sociedad romana. Séneca defiende el infanticidio de los disminuidos, equiparándolos con los animales: "Exterminamos –dice– a los perros rabiosos y matamos al buey desmandado y bravo y degollamos a las reses apestadas para que no inficionen todo el rebaño; destruimos los partos monstruosos, y aun a nuestros hijos, si nacieron entecos y deformes, los ahogamos; y no es la ira, sino la razón, la que separa de los inútiles a los elementos sanos (*De la ira*, 1, XV).

Todas estas posturas, aunque estaban socialmente aceptadas, no dejaban de ser polémicas. El ejemplo más claro lo constituye el debate acaecido en el Senado romano acerca de si era ético y punible por el Estado recoger a los niños abandonados de la columna Lactaria y mutilarlos con fines de mendicidad. La medida no parece ocasional o pasajera, más bien parecía una costumbre arraigada. F. Claudio, que polemiza con Séneca, resumía sucintamente la cuestión afirmando: "Muchos

[7] Juvenal, XIV, pp. 38-49.

individuos se deshacen de los niños que presentan malformaciones en alguna parte del cuerpo o que han nacido bajo un mal augurio. Una tercera persona los recoge por compasión y, en la idea de ahorrarse los gastos de su educación, mutila al pequeño en uno de sus miembros. Hoy, cuando piden caridad, esa vida que deben a la piedad de uno, la mantienen a expensas y gracias a la piedad de todos". El debate se dio por concluido pues, como quiera que los niños abandonados y "rescatados" eran en esencia esclavos ningún mal se había perpetrado contra el Estado (Payne, 1916:243-244).

Paralelamente a estas situaciones debe destacarse también la figura del *paterfamilias*, clave para entender muchos aspectos de la cultura romana. Su poder casi no tenía límites en el Derecho romano. La *patria potestas* comprendía facultades como el derecho de vida y muerte *(ius vitae et necis)* de los propios hijos, a los que podía vender como esclavos en territorio extranjero *(ius vendendi)*. Este derecho a vender a los hijos tenía sus limitaciones. Una norma de las Doce Tablas establecía que si el padre vendía a su hijo tres veces, el hijo quedaba definitivamente libre de la potestad paterna *(Pater si ter filium venum duit, filius a patre liber esto)*. El *paterfamilias* también podía responsabilizar a sus hijos de sus propios actos delictivos *(ius noxae dandi)*, cuando como padre no quería asumir las consecuencias de los mismos.

El derecho a exponer al hijo recién nacido *(iux exponendi)* facultaba al padre a abandonarlo con cualquier pretexto. En estos casos los niños eran depositados ante la *columna lactaria*, o en los estercoleros públicos, donde podían ser recogidos por cualquiera o morían de frío, de hambre o eran devorados por animales. Era el destino de gran número de niñas y especialmente de los bastardos.

En el siglo IV d.C., con la influencia del cristianismo, la situación cambió considerablemente. De entrada, el niño no nato tenía alma; los impedidos, débiles y dolientes estaban más cerca de Dios; prestar ayuda al necesitado pasó a ser signo de fortaleza en lugar de debilidad. Todo ello se tradujo en un corpus legislativo, que Justiniano (483-565 d.C.), compiló dando lugar a un cambio legal abiertamente favorable al disminuido. Dicha compilación preveía que las personas retrasadas mentales no debían sufrir las mismas penas que las demás y, en algunos casos, necesitarían custodios; ordenaba además la creación de instituciones para pobres y enfermos, destinadas a la asistencia de los individuos que no pudiesen valerse por sí mismos.

2. La debilidad física y mental en la Edad Media

En la Edad Media occidental, la consideración de la infancia, del pobre y del disminuido físico y psíquico proyecta un comportamiento plural que entremezcla situaciones de entidad pedagógica, sanitaria y asistencial abiertamente positivas con comportamientos de abandono y desprecio notables por las minusvalías físicas y psíquicas.

No cabe duda que la pedagogía patrística contribuyó a generar un optimismo pedagógico que se apoyaba en el optimismo de la fe y en la dignidad de la persona humana. Paralelamente el derecho romano cristianizado y la legislación canónica fueron creando un corpus legislativo que favorecía el cuidado y la protección de la infancia. Ya, el Tercer Concilio de Toledo, celebrado en el 529, establecía que los jueces y los obispos investigarán y castigarán a los padres que matasen a sus hijos "con las penas más severas, excepto la pena capital". De igual modo, el Concilio de Braga, celebrado en el 572, establecía normas contra la práctica de abortos y filicidios de niños adulterinos. También, el *Fuero Juzgo*, que comprendía las leyes de los reyes godos, establecía la pena de muerte o de ceguera a las

BEST COPY AVAILABLE

madres que mataran a sus hijos antes o después de nacer, e imponía duras penas a los maridos que lo mandaren y a quienes abandonaran a los recién nacidos (Vives, 1963).

Paralelamente, la atención y el cuidado por el pobre y el desvalido formará parte de las categorías más arraigadas y emblemáticas del mundo medieval. En un sentido amplio, la Edad Media considerará que ser pobre es lo propio de la condición humana -Cristo ha sido el más pobre de los seres humanos, dirá San Pablo en *Rom.* 15, 26 y en I *Cor.* 8/9-, por eso la pobreza es algo positivo, nos acerca a Cristo, mueve a la caridad y con ello a la salvación. Desde el marco de esta consideración, la pastoral episcopal del medievo llamó constantemente a ejercer la caridad con los más pobres, desdichados y desvalidos: en medio de ellos estaba Cristo. De igual modo, el monacato católico encontrará en la asistencia al enfermo, al vagabundo, al incapacitado y al infante abandonado una de las principales razones de ser. Fruto de todo ello será la fundación de numerosos asilos, casas de acogida, hospitales, etc (Mollat, 1988). Aunque, quizá, el referente más significativo sea Alfonso X El Sabio, quien con sus *Partidas* abrió un cauce de dignificación y protección jurídica que habría de marcar para España buena parte del devenir jurídico de sordos y ciegos.

> Partida I. "Cuando alguno quisiese manifestar y fuese mudo o hubiera perdido la palabra por enfermedad o herida, que no supiese el lenguaje y no pueda, confesarlo puesto que no lo puede decir por medio de la palabra, es menester que lo haga por medio de señales de arrepentimiento así como si escribiese sus pecados con las manos o alzase las manos a Dios... Si se expresa por medio de estas señales, de acuerdo a la Fe Católica de la Santa Iglesia, no le deben ser vedados ninguno de los sacramentos ni los otros bienes, porque es lo mismo que se confesase por medio de la palabra".
>
> Partida V. "... ni los mudos ni los sordos pueden ser obligados a hacer tales pleitos, porque los mudos no pueden preguntar, ni responder, ni los sordos podrían oír cuando les preguntasen...".
>
> Partida VI. "El que fuera dado por Guardador de huérfanos no debe ser mudo, ni sordo, ni desmemoriado, ni gastador de lo que tuviera...".
>
> Partida VII. "... el mudo y el sordo de nacimiento no puede hacer testamento pero el que lo fuera por enfermedad, ese si puede escribir para hacer testamento, haciéndolo con sus mismas manos; pero si pudiese leer y no pudiese escribir no puede hacer testamento con su mano misma salvo que el Rey le otorgase el permiso que otro le escriba en su lugar. De esta manera podría hacer testamento el hombre letrado que fuese mudo de nacimiento pero que no fuese sordo, y esto acontece pocas veces...".

Paralelamente la cultura medieval ofreció contrastes claramente antagónicos. Los infanticidios existieron en cantidades importantes, existió el aborto, el abandono infantil, masas ingentes de vagabundos, incapacitados físicos, etc. A todo este elenco intentaba proteger la caridad y la asistencia social de las numerosas cofradías y hospitales que surgieron a finales de la Edad Media. Sin embargo hubo un sector de desheredados de la fortuna que la cultura medieval no supo afrontar con visión positiva, fue el caso de ciertas enfermedades mentales y epilépticas, consideradas en muchos casos impuras, pecaminosas, diabólicas y despreciables.

A alimentar esta creencia contribuyeron sobremanera dos hechos de considerable trascendencia: el *Decreto* de Graciano y las prácticas de magia, hechicería y brujería que tanto marcaron el mundo medieval. En 1150, el *Decreto* de Graciano declaraba concretamente que "todo ser humano concebido por concubinato es reo de impiedad y muerte y, por lo mismo, hijo de la ira" (Durant, 1950:820). En

consecuencia, los hijos nacidos fuera del matrimonio eran impuros, fruto de una relación pecaminosa, estaban estigmatizados por el mal. Idea de tremendas consecuencias, pues muchas enfermedades hereditarias arrastraron un sentimiento de impureza innata, depravación y culpa.

Este sentimiento de culpa también se asoció a la magia y a las prácticas de brujería, condenadas abiertamente por la Inquisición, y consideradas por muchos origen de minusvalías físicas o psíquicas. Por ejemplo, los monjes Johann Sprenger y Heinrich Kraemer, en su opúsculo titulado *Malleus Maleficarum (El martillo de las brujas)*, escrito en 1487, afirmaban que "Cuando el paciente no encuentra alivio en los medicamentos, antes bien, empeora con ellos, la enfermedad es producto del demonio" (Alexander y Selesnik, 1970:68). Todo ello generó cierta aversión y en muchos casos inclemencia por los epilépticos y retrasados mentales. Por ejemplo, en Prusia las personas mentalmente afligidas fueron encarceladas durante el siglo XII; una ley prusiana decretaba: "Si un hombre tiene a su cargo mujeres, hijos, hermanos, hermanas o domésticos afectados, o si él mismo está enfermo, se les abandonará a su propia suerte, y sería deseable que él mismo se quemase o diese muerte con fuego a la persona débil" (Henry, 1941:563)[8]. En 1376, la ciudad de Hamburgo encerró a los afectados en una torre de la muralla, llamada la jaula de los idiotas. Un siglo más tarde, en 1497, el consejo de ciudadanos de Frankfurt-am-Main exigió que se apostasen guardianes para vigilar a los idiotas (Burdett, 1891).

Una última contribución de esta época fue un precedente de reconocimiento legal de las personas mentalmente retrasadas. Este reconocimiento se gestó con Eduardo II de Inglaterra, quien en 1324 sancionó que "Su Majestad tomará a su cargo la custodia de las tierras de los idiotas de nacimiento, percibiendo sus beneficios sin devastarlas ni destruirlas, y subvendrá a las necesidades de los titulares. Y a la muerte de dichos idiotas, restituirá las tierras a los legítimos herederos; de modo que no se incurrirá en alienación ni se despojará a los herederos de lo que es suyo". La ley contemplaba asimismo la situación de los enfermos mentales: la Corona –decía– "se ocupará de salvaguardar las tierras de los lunáticos *(idiota a causa de enfermedades)*, a fin de restituirlas a los dueños en caso de que se recuperen, o bien a sus representantes al morir aquellos" (Hilliard, 1965:3). Con esta ley, la idiotez o idiocia se definía como la falta permanente de capacidad mental debido a un trastorno congénito *(idiota a nativitate)*, en tanto que el lunático era potencialmente susceptible de recuperar sus facultades.

A medida que el retraso mental legalmente era reconocido, es lógico que surgiesen algunos intentos de medir la inteligencia. En el *New Natura Brevium* publicado en 1534, Sir Anthony Fitzherbert proponía un primitivo test de inteligencia: "Y se dirá que es tonto o idiota de nacimiento, aquel individuo que sea incapaz de contar o numerar veinte peniques, de decir quién es su padre o su madre, como de saber su propia edad, de modo tal que aparente no poseer entendimiento o razón, ni para su beneficio ni en su detrimento. Pero si su entendimiento es tal que conoce y entiende las letras, y lee gracias a las enseñanzas o la formación de otro hombre, entonces no puede decirse que sea tonto o idiota natural". En 1591 Swineburne amplió el procedimiento, añadiendo pruebas como medir un metro de tejido y nombrar los días de la semana (Pintner, 1923:6)[9].

[8] Citado por Scheerenberger (1984:50).
[9] Citado por Scheerenberger (1984:52).

3. Del Renacimiento a la Ilustración

Los aires renacentistas y modernos, abonados por las reformas de la escolástica tardía y al abrigo de los nuevos descubrimientos científicos y culturales, empezarán a poner en tela de juicio los paradigmas antropológicos y pedagógicos sostenidos hasta entonces. Los nuevos tiempos empezarán el edificio de la educación no tanto por la sublimación y trasmisión de valores tradicionales como por el redescubrimiento del hombre como sujeto y principio de educación. Ahora la intimidad, el yo y la especificidad del sujeto empezarán a considerarse principios insoslayables de la nueva cultura. Ya no se trataba tanto de reformar la naturaleza encaminándola a los valores del adulto y la tradición, se tratará sobre todo de perfeccionarla desde sus propias circunstancias individuales. Principio que abrirá unas posibilidades inusitadas para aquellos colectivos que hasta entonces no habían tenido acceso a la educación, tal es el caso de algunas minusvalías físicas, sociales y culturales.

Ejemplos pioneros serán los casos de Pedro Ponce de León (1520-1581) y Juan Pablo Bonet (1579-1633) que, venciendo resistencias importantes, abrieron camino a la educación de sordomudos (Pérez De Urbel, 1973). Sus ideas resultaron todo un hito pedagógico y fueron seguidas por una pléyade importante de autores: en Italia destacó la figura de Jerónimo de Cardano (1501-1576); en Inglaterra, las de Juan Wallis (1616-1703), Guillermo Holder (1616-1698) y Juan Bulwer (1648); en Holanda, Conrado Amman (1669-1724); en Alemania, Samuel Heinicke (1727-1790); y en Francia, el abate Charles Michel L'Epée (1712-1789), fundador en 1760 de la primera escuela pública francesa para disminuidos: *La Institution Nationale des Sords-Muets* de París. Todos ellos hicieron posible que la educación de sordomudos tomara carta de naturaleza estable y se abriera paso en las emergentes políticas sociales y educativas de esa época. Un reflejo significativo es el caso español: en 1802 se abría, bajo los auspicios de la Real Sociedad Económica Matritense, la Real Escuela de Sordomudos de Madrid (Negrín Fajardo, 1982). Iniciativas parecidas pueden citarse para el caso de los ciegos. Destacan especialmente los casos de George Philip Harsdorffer que, en 1651, creó una tablilla de cera para que escribiesen los invidentes; Valentín Haüy (1745-1822), quien en 1748 fundó la *Institution des Jeunes Aveubles* en París y fue uno de los primeros en adoptar la escritura en relieve, proclamando que los ciegos eran educables, principio que continuaría pocos años después su discípulo Louis Braille (1806-1852) (Scheerenberger, 1984:72).

Paralelamente a estas medidas, la modernidad se hizo eco del problema social y cultural de los pobres y de la infancia abandonada. A diferencia de la cultura medieval, la existencia de este sector, aunque formara parte de la existencia del mal en el mundo, podía erradicarse y mitigarse. El humanista del XVI, el arbitrista del XVII y el ilustrado del XVIII tendrán una personalidad optimista y en no pocas ocasiones utópica: para ellos el mal tiene un componente estructural y en gran medida puede erradicarse, mitigarse y vencerse. Se trataba de incentivar medidas legislativas, culturales y asistenciales que incorporasen al pobre, al desprotegido y al infante abandonado a los circuitos culturales y sociales.

El 17 de marzo de 1526 puede considerarse simbólicamente el punto de partida de la llamada educación social europea. En esa fecha, Luis Vives publicaba *De Subventione Pauperum*, considerado el tratado más acabado del programa humanista europeo sobre ayuda al pobre y necesitado. A partir de aquí se abrirá un nuevo campo para la educación social que tendrá en sucesivas medidas asistenciales y culturales: cofradías, casas de doctrinos, asilos, hospitales, orfanotrofios, etc. sus manifestaciones más significativas. En el caso español sería la llamada Ley Tavera de 1540 la que marcaría la atención

asistencial al pobre y necesitado. A ella siguieron publicaciones y trabajos de notable trascendencia: Cristobal Pérez de Herrera publicaba en 1598 *Amparo de Pobres*; Martín González de Cellórigo sacaba a la luz en 1600 *Memorial de pobres*; y Sancho de Moncada publicaba en 1619 *Restauración Política de España*. En el siglo XVIII se ponían en marcha diversas leyes sobre recogida de vagos (R.O. de 1777) y mendigos (1778) y diferentes reformas de asilos y casas de beneficencia durante los reinados de Carlos III y Carlos IV. A finales del siglo XVIII, según Canga Argüelles (*Diccionario de Hacienda*), había en España 11.786 niños acogidos en 101 hospicios[10].

Todas estas medidas y disposiciones se enmarcaron y alimentaron en el contexto de una modernidad caracterizada por un replanteamiento de valores sociales, religiosos, antropológicos y metodológicos de considerable trascendencia. Entre las variables que pergeñaron ese replanteamiento cabe destacar, entre otras, las aportaciones realizadas por las reformas católica y protestante que, al considerar la fe un principio irrenunciable y universal, alimentado y mantenido por la educación, alentaron una labor social, humanista y pedagógica que alcanzaba a amplias capas sociales marginadas hasta entonces. De no menor trascendencia, aunque en otro orden de cosas, fueron los nuevos planteamientos científicos y metodológicos alumbrados por el mecanicismo moderno y sobre todo por el racionalismo empírico de Bacon (1551-1626), Hobbes (1558-1679), Locke (1632-1704), Newton (1642-1727) Hume (1711-1776), etc. que asentaron no ya sólo una nueva ciencia sino un método pedagógico que hacía descansar todo progreso personal y cultural en la fuerza dinámica de la sensación y experimentación. A partir de entonces el aprendizaje tomo un sesgo empírico, sensista y paidocéntrico de tremendas consecuencias para la gestación, nacimiento y desarrollo de la Educación Especial. Su partero fue en gran medida el naturalismo filosófico y pedagógico de los siglos XVII y XVIII. Con el naturalismo se devaluó la cultura y pedagogía de la fe, del dogma, de la autoridad y de los valores tradicionales. El hombre y su experiencia se convertían en los principios validadores de la realidad, en los nuevos demiurgos del universo. La educación ya no se entenderá tanto como la asunción de valores externos, se rendirá pleitesía a la individualidad y personalidad del sujeto, y se tomará la sensación y experimentación como principios irreductibles de acción pedagógica (Redondo, 2001:467-501).

Todas estas ideas, traducidas al plano pedagógico por Locke (1632-1704), Condillac (1715-1780), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852), etc. iban a tener una trascendencia considerable en el cultivo de la educación especial en general y en particular de la deficiencia mental. Su apuesta por una educación sensualista, natural, intuitiva y activa no tendría tanto por misión incorporar a los alumnos al mundo siempre relativo de los llamados sujetos normales; se trataría especialmente de actualizar la propia naturaleza desde la realidad y posibilidades de cada sujeto. Una legitimación que derivó a favor de los deficientes mentales gracias al impulso de los descubrimientos médicos y al interés que en ello pusieron personalidades médico-pedagógicas de la talla de Philipe Pinel (1745-1826), Gaspard Itard (1774-1836), Etiene Dominique Esquirol (1772-1840), Edouard Seguin (1812-1880), Willian Ireland (1832-1909), Jhon Down (1812-1896), Johann Guggenbühl (1816-1863), etc. Con ellos, el tratamiento médico-pedagógico de la deficiencia mental dará un giro

[10] La bibliografía sobre educación social en la Europa moderna es muy abundante. Entre otros trabajos pueden consultarse: (área anglosajona) Yütte, 1994; (área de influencia francesa) Gutton; (en España) Santolaria, 1997.

considerable: saldrá definitivamente del aura mítica, pecaminosa, mágica y asistencial que tradicionalmente lo había envuelto y se incorporará a categorías científicas, terapéuticas y pedagógicas (Scheerenberger, 1984:75-108).

4. La Educación Contemporánea o el nacimiento de la Educación Especial

En el marco de este contexto, aderezado con el impulso de las proclamas ilustradas y decimonónicas en pro de la universalidad educativa, iba a tomar carta de naturaleza estable una educación especial específica y diferenciada de la educación general. Un elenco amplio de publicaciones y una respuesta institucional adecuada facilitó su implantación y desarrollo. Entre las primeras cabe destacar los trabajos de Félix Voisin, inspector de Bicêtre, que en 1826 publicó *Des causes morales et phisiques des maladies mentales*, texto en el que abogaba abiertamente por un tratamiento pedagógico de la enfermedad mental y, en 1830, sacaba a la luz una obra donde explícitamente recogía –casi por vez primera– la voz educación especial: *Aplication de la phisiologie du cerveau a l'etude des enfants qui necesiten une education spéciale*; en la misma línea, E. Seguin publicaba, en 1846: *Traitment moral, hygiene et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*. Desde Alemania, especialmente sensibilizada con el problema, no se dio una respuesta inferior: en 1861, Georgens y Deinhardt sacaban a la luz *Die Heilpädagogik* (Pedagogía curativa) para el tratamiento de deficientes; en 1874, Sengelman establecía los primeros *Heilpädagogische Beratugen* (coloquios de pedagogía curativa); y, en 1898, aparecían el *Kinderfehler* y el *Hischule*, periódicos concebidos para difundir entre maestros y profesores avances de educación especial.

En el plano institucional, la respuesta no fue menos importante. En 1863 se creaban en Halle (Alemania) las primeras clases especiales para niños inadaptados; y, en 1866, Stolzner y Kern fundaban en Hanover la primera asociación para el tratamiento de niños deficientes. En Estados Unidos, el emigrado Eduardo Seguín contribuía, en 1876, a fundar lo que hoy se conoce como la *American Association on Mental Deficiency*. Iniciativa que en 1893 se reproducía en Londres con la fundación de la *British Child Study Association* para atender a niños con problemas; e igual propósito se persiguía en Francia con la aparición en 1900 de la *Société libre pour l'Étude psychologique de l'Enfant*, sociedad impulsada por Alfred Binet e integrada por psicólogos, maestros de escuela y directores preocupados por los problemas prácticos que se planteaban en las aulas (Puigdellivol I Aguade, 1986).

La entrada del siglo XX supuso el impulso definitivo de la Educación Especial y su consiguiente consideración como subsistema escolar. La nueva centuria se abrió con dos hitos importantes que marcarían su referencia pedagógica: en 1901 se inauguraba en Bruselas la escuela de Ovidio Decroly para retrasados y anormales, y, en 1906, se abría en Roma la primera *Casa dei Bambini* para niños pobres y con problemas de María Montessori. La necesidad de una escuela diferenciada y al margen del sistema escolar ordinario iba calando con fuerza. En su apoyo vino la emergente escuela graduada y su necesidad de clasificar a los alumnos según su nivel de inteligencia. Importantes fueron en este aspecto las aportaciones francesas de Alfred Binet y de su alumno Teodoro Simon que, en 1905, al publicar el test Binet-Simon, impulsaron considerablemente la psicometría; posteriormente, las aportaciones americanas de H. H. Goddard (1856-1957), L. M. Terman (1877- 1956), Fred Kuhlmann (1876-1941), etc. serían claves para el desarrollo de la psicología cognitiva y la clasificación de los alumnos según su habilidad y capacidades. Todo ello posibilitó una línea divisoria que marcó la

apertura de dos grandes modelos escolares o grupos de alumnos: los considerados sujetos normales, que podrían beneficiarse del sistema educativo ordinario, y los no normales, para los que habría que crear instituciones educativas especiales (Scheerenberger, 1984:197-215).

Esta doble vía se vio favorecida por el propio impulso científico de la Educación Especial que consideró a los deficientes y minusválidos sujetos de educación diferenciada. Especialmente significativas en este aspecto fueron las aportaciones del *Congrés International d'Hygiene Scolaire*, celebrado en 1904, que supuso el inicio de una colaboración muy estrecha entre médicos, juristas y educadores a favor de la escolaridad específica y diferenciada. En 1922 tuvo lugar en Munich el primer congreso organizado bajo la denominación de pedagogía terapéutica o curativa (*I Kongress fur Heilpädagogik*). A este congreso asistieron más de 1000 congresistas de 21 países, y en su seno se creó la Asociación Internacional de Pedagogía Curativa o Terapéutica. Con parecidas intenciones, Elizabet Farrol impulsó en los Estados Unidos la creación en 1922 del Consejo Internacional para la Educación de niños Excepcionales; y en 1937 se creaba en Francia la *Societé Internationale pour la Pedagogie de l'Enfance Deficiente*.

El resultado de estas iniciativas se vio acompañado por numerosas publicaciones científicas de carácter personal y colectivo que alimentaron todavía más el interés por una educación diferenciada y especial. Importancia capital tuvo la edición inglesa de 1928 de Ovidio Decroly: *The Education of Mentally Defective Children*, que asentó a nivel internacional una buena parte de las líneas pedagógicas de la educación en deficientes. Importante fue también –sobre todo en USA– la *News letter of the International Council for Excepcional Children*, dirigida por Elizabet Farrol. En España, por su carácter pionero y simbólico, merece traerse a colación el caso de Francisco Pereira, fundador en 1907 de la revista "La infancia anormal". Ese mismo año, Augusto Vidal Perera, profesor de Psiquiatría Infantil en la Escuela Normal de Barcelona, publicaba *Compendio de Psiquiatría Infantil para maestros* y dos años más tarde se creaba, en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, la primera cátedra de Psiquiatría Infantil para maestros (Polaino, 1983: 220-221). Aunque uno de los hitos más significativos de la reciente historia de la Educación Especial española habría de ser la publicación en 1917 de *Los niños mentalmente anormales*, obra de Gonzalo Lafora que habría de dar lugar a la creación en 1925 del Instituto Medico-Pedagógico, en el que más tarde se formarían figuras relevantes de la Educación Especial en España (Cfr. Pozo, 1958).

En el marco de este contexto, la Educación Especial adquirió carta de naturaleza estable y prácticamente irreversible en el panorama de los sistemas educativos del siglo XX. La mayor parte de países alentaron con diferencias temporales e ideológicas su impulso y desarrollo. Un impulso que no estuvo exento de polémicas y afirmaciones que, groso modo, pueden sintetizarse en cuatro grandes tendencias. En primer lugar cabe señalar lo que se ha dado en llamar "alarma eugenésica", producida sobre todo por algunas teorías evolucionistas y ciertos estudios genéticos y psicométricos, como los de A. Garrod: *Inborn Errors of Metabolism* (1909) y Herbert Goddard: *The Kallikaks* (1912). Esta teoría, que constituye más una ideología, abarca la primera mitad de siglo y se sustancia en la idea que la debilidad mental se producía por trasmisión genética. Sus alegatos supusieron para algunos países escandinavos, Canada y algunos estados de EEUU dictar medidas eugenésicas que acarrearon la esterilización de deficientes, la prohibición de matrimonio y su reclusión en casas especiales, casas que más que favorecer su recuperación y terapia acarreaban su discriminación, segregación y aislamiento social.

Una segunda línea, que arranca de mediados del XIX y que se extiende también hasta mediados de siglo XX, vino marcada por lo que Isaac Kerlin denominó en 1889 "imbecilidad moral". Para sus partidarios -fundamentalmente psiquiatras- la deficiencia mental era un factor de primer orden en el origen de la delicuencia, la inmoralidad sexual, la trasmisión de enfermedades venéreas, la prostitución, la vagancia, etc. Para controlar estos problemas, debido a la incapacidad del deficiente para controlarse a sí mismo, debía internarse a éste en centros de acogida que, como en el caso anterior, dificilmente facilitaban su desarrollo y educabilidad (Fierro, 1984:407-408).

Una tercera tendencia y que a la postre ha tenido mayor peso en la configuración de leyes, instituciones, centros y servicios de Educación Especial ha sido la que genéricamente suele denominarse "atención especial". Alentada por la emergente psicometría, abarca las siete primeras décadas del siglo XX y descansa en el principio insoslayable de la necesidad de una educación personal y diferenciada. Su punto de partida es la especificidad del deficiente, alguien que por sus propias circunstancias y posibilidades necesita atención y asistencia específica; una atención que ha de llevarse a término en centros diferenciados y especiales bien a lo largo de toda su vida o gran parte dela misma. Se trata en la práctica de la tendencia más aceptada y de la que han disfrutado y disfrutan la mayor parte de minusválidos y deficientes. En ella se presenta a los deficientes como sujetos distintos; alguien que por su propia peculiaridad demanda una clase particular y específica de leyes, escuelas, talleres, residencias, empleos, etc. Son, en definitiva, los sujetos segregados y anormales, aquellos que constituyen un subsector social, educativo y cultural frente al gran grupo de los ordinariamente considerados normales.

La última de las tendencias viene representada por lo que se ha dado en llamar principios de normalización e integración. Surgen, procedentes fundamentalmente de países nórdicos, Italia y USA a partir de la década de los sesenta y setenta y llenan una buena parte de las publicaciones y políticas educativas sobre la educación especial del último tercio del siglo XX. En principio, constituye un intento por superar el modelo dual de sujetos normales y anormales que ha presidido sobremanera la historia de la Educación Especial contemporánea para reivindicar un contexto social, escolar y cultural que contemple el desarrollo de todos y cada uno de sus ciudadanos en orden a desarrollar y extraer de ellos el máximo de sus potencialidades (Illán/Arnaiz, 1996:28). Aunque esta tendencia ha sido catalogada de utópica, teórica y escasamente real tiene la virtualidad de superar las anteriores. No descansa tanto en un sentido funcional y práctico como en la legitimación misma de la dignidad humana: "todo ser humano tiene derecho a la educación". Las políticas sociales y educativas se han hecho eco de estos principios y los han incorporado a sus referentes legales.

Con todo, como señaló Aquilino Polaino, el principio de normalización que busca -como planteábamos al comienzo de este trabajo- garantizar el derecho a la educación a las personas con minusvalías fisicas y mentales "no es sinónima de inespecialización; tampoco implica un tratamiento pedagógico idéntico al de los niños normales. La normalización continúa siendo un programa (...) que exige, cómo no, de medidas especiales" (Polaino, 1983:228). ■

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, F. y Selesnick, S. (1970). *Historia de la Psiquiatría*. Barcelona: Espaxs.
- Burdett, H (1891). *Hospitals and asylums of the world*. London: Churchill.
- Durant, W. (1939). *The life in Greece*. New York: Simon and Schuster.
- Durant, W. (1950). *The age of faith*. New York: Simon and Schuster.
- Fierro, A. (1984). Historia reciente –del retraso mental en España-. En R.C. Scheerenberger, *Historia del retraso mental*. San Sebastián: Servicio Internacional de Información sobre subnormales.
- García Cordero, M. (1977). *La Biblia y el legado de Oriente*. Madrid: BAC.
- Gutton, J.P. (1974). *La société et les pauvres en Europe (XVI-XVIII siécles)*. París: PUF. Henry, W. (1941). Mental hospital. En G. Zilboorgs, *A history of medical psicology*. New York: Norton.
- Hilliard, L. (1965). *Mental deficiency*. Boston.
- Holmo, G. (1995). *Mitología y religión del Oriente antiguo. Semitas occidentales*. Sabadell: AUSA.
- Illán, N./Arnaiz, P. (1996). La evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual. En Illán Romeu, N. *Didáctica y organización en Educación Especial*. Archidona: Aljibe.
- Marti Ibañez, F. (1959). *The epic of medicine*. New York: N. Potter.
- Mollat, M. (1988). *Pobres, humildes y miserables en la Edad Media*. México: F.C.E.
- Negrín Fajardo, O. (1982). Proceso de creación y organización del Colegio de Sordomudos de Madrid (1802-1808). *Revista de Ciencias de la Educación*, 109, 7-31.
- Payne, G. (1916). *The child in human progress*. New York.
- Perez De Urbel, J. (1973). *Fray Pedro Ponce de León y el origen del arte de enseñar a los mudos*. Madrid: Obras Selectas.
- Pintner, R. (1923). *Intelligence testing: Methods and results*. New York.
- Polaino, A. (1983). Las cuatro últimas décadas de la Educación Especial en España. *Revista Española de Pedagogía*, 41, 160.
- Pozo Pardo, A. (1958). La educación de deficientes mentales en España: los primeros cincuenta años de su desarrollo (1875-1925). *Revista Española de Pedagogía*, 38, 148, 2-37.
- Puigdellivol I Aguade, I. (1986). Historia de la Educación Especial. *Enciclopedia Temática de la Educación Especial*. Madrid: CEPE, 47-61.
- Redondo, E (2001). *Introducción a la Historia de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Santolaria, F. (1997). *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Scheerenberger, R. C. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastián: Servicio Internacional de Información sobre subnormales.
- Vives, J. (1963). *Concilios visigóticos e hispano-romanos*. Madrid: CSIC.
- Yütte, R. (1994). *Poverty and Deviance in Early Modern Europe*. Cambridge: University Press.

Educación superior integrada

La Universidad ha de esforzarse por servir a la verdad y al bien de los hombres, debe fundamentar su tarea en la conciencia de la dignidad de la persona humana y en el amor a la verdad y a la libertad, y ha de favorecer relaciones confiadas y sencillas entre profesores y alumnos, aptas para un magisterio entregado. Cuando esto ocurre, el universitario adquiere hábitos intelectuales y de comportamiento muy valiosos para sí mismo y para los demás. Su elevado interés por la verdad le llevará a buscarla con empeño intelectual y rigor crítico, y a comunicarla generosamente a los demás cuando la alcance. Sentirá su responsabilidad de dominar lo más posible el saber relacionado con la profesión que ha de ejercer, para prestar con ella un mejor servicio; pero no dejará de cultivar su mente con verdades de otros campos, y estará abierto a las cuestiones trascendentes. Será capaz de formar con libertad sus propias convicciones y criterios, aunque tratará de hacerlo con fundamento en la verdad, y con respeto a otros pareceres legítimos. Sabrá apreciar los valores positivos ajenos, y a nadie discriminará. Y habrá descubierto que el servicio a los demás es fuente de alegría.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN SUPERIOR, UNIVERSIDAD, VERDAD.

The university must strive to serve the truth and the common good of mankind, to base its endeavour on its awareness of the dignity of the human person, on the love for truth and freedom, and to develop teacher-student relationships in an atmosphere conducive to confidence and communication. In such an environment, students acquire those intellectual and behavioural habits which are of value to themselves as to others. When truth is held in high esteem, it is pursued with singlemindedness and critical accuracy. Students will become more aware of their responsability to attain knowledge as related to their chosen pro-

Ei002

Francisco Ponz

Profesor Honorario.
Departamento de Fisiología y Nutrición,
Facultad de Farmacia
Universidad de Navarra
fponz@unav.es

FESSION AND SO BE OF BETTER SERVICE TO SOCIETY; BUT WITHOUT EXCLUDING OTHER FIELDS OF LEARNING AS SOURCES OF TRUTH OR CLOSING THEMSELVES OFF FROM ISSUES OF TRASCENDENTAL SIGNIFICANCE. THEY SHOULD THUS BE BETTER ENABLED TO ARRIVE AT THEIR OWN PERSONAL CONVICTIONS AND CRITERIA WITHIN THE FRAMEWORK OF RESPONSIBLE FREEDOM, ALWAYS ACCOMPANIED BY A DEEP RESPECT FOR OTHERS, WHOSE OPINIONS MAY DIFFER FROM THEIR OWN. AN THEY WILL DISCOVER THAT SERVING OTHERS BRINGS GREAT HAPPINESS.

KEY WORDS: HIGHER EDUCATION, UNIVERSITY, TRUTH.

ENTRE LAS INSTITUCIONES QUE HAN SURGIDO A LO largo de la historia, la Universidad, con sus características propias, desempeña funciones de primera importancia para la humanidad. De la Universidad se esperan científicos y profesionales competentes, con personalidad madura, buen criterio y convicciones sólidas. A ella corresponde en primer término el cultivo y acrecentamiento de los saberes, la investigación científica, la reflexión y profundización sobre las cuestiones de mayor relevancia para el hombre. En su ámbito se ejercita la capacidad intelectual y la visión universal, se enaltece la libertad y la propia responsabilidad, se enseña a convivir en el respeto, la comprensión, la amistad y el servicio mutuo. En la etapa universitaria se enriquece la personalidad, se eleva la mirada a más altos horizontes culturales y espirituales, se dispone el ánimo para afrontar empresas generosas. Todo esto explica que la Universidad deje una impronta perenne en el espíritu, un modo de entender la vida y de desenvolverse en la sociedad.

La hondura y características de esa huella dependen de la idea que la Universidad tenga de sí misma, y del sentido con que sus profesores realizan su función de magisterio. Los rasgos del universitario que se ofrecen en la breve exposición que sigue, son los que cabe esperar de una Universidad que esté fundada en el amor a la verdad y el afán de servicio a los hombres, y que cuente con un profesorado que se entregue a su función de magisterio en busca del mayor bien de alumnos y discípulos.

1. SINGULARIDAD Y DIGNIDAD DEL HOMBRE

En la Universidad, por su misma naturaleza, prima la actividad intelectual. En ella el entendimiento humano está habitualmente en tensión, en el estudio, al plantearse un problema, al tratar de responder a una cuestión. Este habitual ejercicio de la mente facilita advertir la singularidad propia del hombre. El universitario está mejor preparado para apreciar que el hombre es muy distinto de las cosas, de los demás vivientes, de los animales que muestran algunos comportamientos cercanos. Se ve capaz de estudiar, de adquirir conocimientos y de pensar sobre ellos. Tiene conciencia reflexiva de su yo, de un yo que es sujeto que conoce, quiere y actúa, que es él mismo a lo largo del tiempo. Capta con su inteligencia realidades materiales y espirituales, penetra en lo que son, forma de ellas ideas abstractas con lo que entiende que les es esencial, advirtiendo aspectos que podrían ser de otra manera. Comprueba que razona, que compara unas ideas con otras, que puede deducir nuevas verdades a partir de las que ya conoce, e inducir principios generales a los que se ajusta lo real. Se interroga por cuestiones que ignora, se plantea problemas, a veces muy complejos, que con frecuencia

logra resolver. Elabora hipótesis y teorías para explicar la realidad, y se esfuerza en contrastar su validez.

El hombre es consciente de que puede retener en su memoria imágenes y operaciones, pero también ideas, razonamientos, discursos de su pensamiento. Hace continuo uso del lenguaje simbólico con el que expresa sus ideas, su pensamiento, sus amores y proyectos, intercambia conocimientos, aprovecha la herencia de saberes y cultura que ha recibido del pasado y la transmite acrecida a las siguientes generaciones. Con particular motivo puede admirar el universitario la capacidad única del hombre para diseñar instrumentos con fines preconcebidos. Con ellos amplía prodigiosamente sus posibilidades de observar y medir, ejecuta difíciles y muy hábiles operaciones, realiza cálculos matemáticos complejos, logra comunicaciones veloces, sensibles y fiables. Él mismo planifica estrategias operativas secuenciales para conseguir un objetivo, cadenas de acciones espaciadas en el tiempo con previsión de sus posibles contingencias.

Nota que en su vida abundan las acciones involuntarias, automáticas, pero al mismo tiempo está persuadido de no ser un autómata. Evidencia su libertad: que en muchas ocasiones puede hacer algo o no hacerlo; realizar una cosa u otra distinta; hacerla de un modo o de otro, dirigir la atención hacia un objeto o hacia otro, elegir una posibilidad determinada entre varias, mediante decisiones libres y responsables, "suyas". Siente tendencias instintivas y motivaciones biológicas, pero es consciente de que, a diferencia de los animales, no está imperativamente obligado por ellas; con su voluntad libre ejerce control de su conducta, puede posponer algunas y aun supeditarlas según principios éticos, en favor de más altos valores del espíritu y de derechos y necesidades de otras personas.

Al reflexionar sobre estas y otras características singulares del ser humano, un universitario, quizá mejor que otros, advierte que se dan en él muchas actividades que resultan inexplicables por las solas propiedades de la materia, que son inconcebibles en un animal, ni en el primate más perfeccionado. Son operaciones que se apoyan en la compleja funcionalidad del cerebro, pero suponen inmaterialidad y reclaman la existencia del espíritu. El hombre no puede ser entendido como resultado sin más de una feliz y fortuita emergencia en la evolución biológica, hay en él inmaterialidad. Es espíritu y materia, está compuesto de alma y cuerpo en íntima unión sustancial que se rompe con la muerte. Como enseña la fe, el hombre ha requerido la acción creadora de Dios, que lo ha hecho a su imagen y semejanza. Por eso el hombre es *persona*, un ser inteligente, libre y responsable, con señorío sobre la naturaleza, preparado para vivir en sociedad y comunicarse, con aspiraciones a la verdad, al bien, a la belleza, a la justicia, a la libertad; que está llamado a un destino superior trascendente, al gozo eterno en el amor de su Creador, que es Dios y Padre.

En eso se funda la dignidad de la persona humana, a la que nadie, ni uno mismo, tiene derecho a lesionar. Y la Universidad, como institución de educación superior, promueve el más pleno desarrollo de la personalidad en todas sus dimensiones, centra todo su quehacer y su atención en la persona, quiere servir a todas y cada una de las personas. Esa alta consideración de la persona humana ha de informar todas las relaciones y la entera vida de la Universidad.

2. Buscar la verdad, con esfuerzo y rigor intelectual

Es propio de la inteligencia humana el anhelo de saber, de conocer qué es uno mismo, qué son las cosas, por qué sucede cuanto sucede, el sentido de la vida y de cuanto existe. Y, como es natural, se

quiere un conocer verdadero, conforme a la realidad y no como en ficción o fábula. En el universitario, ese querer se hace hambre de saber, amor apasionado a la verdad, porfía por ir siempre más allá, por desentrañar la verdad cada vez más. Ese ímpetu intelectual del universitario por saber ha contribuido en alto grado a lo largo de la historia al acrecentamiento de los conocimientos, al desarrollo de las ciencias, a los avances de la Tecnología.

El universitario aprende pronto que buscar la verdad requiere ejercitar hábitos intelectuales, trabajo de la inteligencia, esfuerzo perseverante de la mente con ánimo de superación de las dificultades, autoexigencia y rigor en el razonamiento. Comprueba que la verdad no se encuentra con facilidad aunque se la busque con diligencia y que se niega del todo al perezoso. El estudiante ha de empeñarse en el estudio, querer *saber* y no *aprobar*; llegar a estar capacitado por los conocimientos y destrezas adquiridos, y no simplemente *legitimado* por un título.

Saber reclama estudio, reflexión, distinguir entre lo leído y lo aprendido, entre lo entendido y lo asimilado e incorporado a la mente. Precisa darse cuenta de qué se ofrece fundadamente como verdad probada y qué es una posibilidad más o menos probable. Esto es necesario tanto al preparar un examen, como al querer poner al día un tema. Hace falta asimismo rigor crítico en la investigación científica, para no dejarse llevar por prejuicios ni primeras impresiones; al proponer una hipótesis y al asegurar cada paso que se da para contrastarla; al comprobar si los datos y resultados son fiables; al razonar con lógica antes de dar un parecer o deducir unas conclusiones.

Estos hábitos intelectuales o, como decía J. H. Newman, *disciplina de la mente*, cobran también valor en muchos otros aspectos de la vida. El universitario tiene una sana actitud crítica ante lo que se dice; percibe mejor la insuficiencia de una argumentación, la falta de credibilidad de un slogan. Le permiten ser más él mismo, más libre, menos juguete de manipulaciones; cede menos al error aunque lo compartan muchos. Está abierto a cambiar de modo de pensar, pero no acepta el engaño, ha de descubrir que hay verdad, razones convincentes para hacerlo.

3. Humildad intelectual

El rigor crítico al buscar la verdad no implica autosuficiencia, no es poner a la propia razón como única medida de la realidad. Un universitario sensato es bien consciente de que si sólo admitiera la verdad que conquista con su propio entendimiento, sabría muy pocas cosas. Buscar la verdad conduce a la humildad, porque se hacen patentes las propias limitaciones, ignorancias y errores; se avanza en desentrañarla a costa de circunscribirse a campos muy restringidos de conocimiento, en los que uno se mueve con cierto dominio. Y aun entonces, ha de apoyarse en saberes de muchos otros autores que le merecen confianza.

La inmensa mayoría de lo que se tiene como cierto en la disciplina a que uno se dedica, tanto más en lo que se acepta como saber común, se basa en la veracidad y crédito intelectual que se reconoce en otras personas y en que nuestra inteligencia no lo ve inadmisible. Esa clase de certeza suele llamarse de fe humana. El universitario reconoce además que hay áreas científicas en las que por falta de base no puede penetrar; y, si es sensato, admite también que puede haber realidades que superen a su inteligencia. Si la humildad intelectual lleva a admitir la certeza de fe humana, más se pueden aceptar con fe divina las verdades reveladas por Dios.

4. Compartir la verdad

El universitario busca la verdad por sí misma, para poseerla y contemplarla. Conocer por conocer, decía Cicerón, pertenece a la naturaleza humana. No se busca la verdad por un *utilitarismo* económico, aunque a veces de una verdad se derive un provecho material. Tampoco se debe buscar por recibir aplauso. Por lo demás, el gozo que produce la verdad no es egoísta, sino difusivo: mueve a compartirlo, dando a conocer esa verdad en reuniones científicas y en publicaciones apropiadas, para que se integre en el común patrimonio de la humanidad. Cuando hace ésto, el universitario no trata de imponer *su verdad* de forma autoritaria, sino que la propone con sus fundamentos para que los demás la redescubran. No pretende aplastar con argumentos, desea iluminar sin deslumbrar. Al propio tiempo, admite que en su razonamiento puede haber inseguridades y puntos débiles. Quiere participar lo positivo de su hallazgo, pero también desea aprender de los demás. Y ha de ser siempre respetuoso con las opiniones ajenas, aunque no le convenzan.

5. Apertura a toda verdad y especialización

El acelerado crecimiento del saber, espectacular en tantas áreas, hace imposible que la mente satisfaga sus ansias de conocer universal. Las limitaciones de la inteligencia obligan a ceñirse a una reducida parcela del saber por la que se siente atraído, que de ordinario será la que defina su campo de actividad profesional. Desde la perspectiva del trabajo, esto supone que es necesaria la especialización, para que el servicio que con él se preste a la sociedad tenga calidad. Pero esto no implica que la mente del que se especializa haya de desentenderse de todo lo demás. La inteligencia no resiste quedar encerrada entre las cuatro paredes de un saber práctico. El hombre no se puede quedar como un robot admirablemente programado, pero esclavo del programa. Por eso, es un importante reto para una Universidad ofrecer una buena formación especializada, a la vez que abrir la mente de los alumnos a los horizontes universales de la verdad, hacia las variadas formas de creación del espíritu, y, sobre todo, hacia las verdades trascendentes que dan luz a la existencia humana.

Esta apertura se facilita porque la Universidad es lugar de convivencia y diálogo entre profesores y alumnos de diversas carreras, de intercambio de verdades y problemas, de convergencia en el estudio interdisciplinar de un mismo tema. Variadas cuestiones despiertan la atención del universitario que, sin daño para su preparación profesional cara al futuro, supera pragmatismos, enriquece su mente, se interesa por las verdades vitales para el hombre y forma libremente su criterio

6. Mentes cultivadas y cultura

La sociedad espera del universitario, junto a la competencia profesional, una base aceptable de otros conocimientos, claridad de mente y de expresión de las ideas, respeto a personas y pareceres, lógica en el razonamiento, educación cívica, cortesía. El entendimiento ha debido aprender a trabajar con orden y método; a captar la verdad yendo más allá de lo que los sentidos aportan; a reflexionar y ponderar sobre los hechos y las cosas. La educación y el cultivo de la mente llevan a la moderación y prudencia en el juicio, a no hablar y juzgar de lo que apenas se conoce, a no querer dar soluciones mágicas y simples sin estudiar los asuntos: La mente cultivada se suele acompañar de buen sentido, pensamiento sobrio, sereno y ecuánime; deseo de considerar las razones ajenas sin encerrarse en

prejuicios personales; confiere dignidad, hablar sencillo y natural, y una firmeza de convicciones muy lejana de cualquier terquedad.

Con el cultivo y enseñanza de las diversas ciencias, la Universidad ha de facilitar que se alcance un nivel suficiente de cultura, y proporcionar también cierta visión unitaria que contribuya a percatarse del sentido de la vida y del mundo. Ortega entendía la cultura como el "sistema de ideas sobre el mundo y la humanidad", como "repertorio de convicciones" que dirige la existencia humana, bagaje de "ideas claras y firmes sobre el universo, convicciones positivas sobre lo que son las cosas y el mundo". Y la Universidad ha de ser, como ha escrito Pedro Rodríguez, "el ente máximo en el orden de la cultura, la institución (...) en la que se posee reflejamente la cultura". El ambiente universitario es, en efecto, donde más se plantea el hombre los interrogantes profundos acerca de sí mismo.

El universitario ha de tener la íntima aspiración de encontrar respuesta válida a esos grandes interrogantes humanos, clave cultural que ha de iluminar su vida, su trabajo profesional y su comportamiento social. Anhela alcanzar verdades objetivas sobre esos grandes temas. El pensar filosófico aproxima a esas respuestas vitales, mas no sin penumbras y confusiones. Con la fe cristiana, las verdades trascendentes se esclarecen. Como ha dicho Juan Pablo II: "el punto central de toda cultura lo ocupa la actitud que el hombre asume ante el misterio más grande: ante el misterio de Dios". No hay completa ni verdadera cultura si no se atiende a la dimensión religiosa del hombre, que satisface su más alto anhelo: "conocer lo verdadero, lo bueno, lo bello, y esperar un destino que le trascienda" (Juan Pablo II).

7. El universitario, hombre de criterio

Los hábitos intelectuales, el cultivo de la mente, el noble afán de conocer la verdad sobre las cuestiones más importantes para el hombre, explican que el universitario sea por lo común una persona de criterio. Esto significa disponer de respuestas acertadas ante situaciones y problemas, no sólo en el ámbito de la propia actividad profesional, sino en los temas fundamentales de la vida; saber encuadrar hechos y cuestiones en sus coordenadas apropiadas, con serena ponderación, conforme a convicciones sólidas fundadas en la verdad. Tener criterio recto y claro capacita para resistir la vorágine del convencionalismo, el oportunismo y la superficialidad, que impera en tantos ambientes; es defensa contra la gigantesca ola de distracción y banalidad que amenaza imponerse en la sociedad de consumo y bienestar de nuestros días; da firmeza en el timón para mantener el rumbo y no navegar a la deriva.

8. Fidelidad a la verdad

Cuando la inteligencia alcanza una verdad, se adhiere y compromete con ella. No queda la verdad almacenada en un anaquel de la memoria, para sacarla a relucir sólo si interesa. La verdad es luz permanente, imposible de apagar, que influye en las convicciones y en la conducta. La verdad reclama fidelidad, coherencia entre el pensamiento y las obras. No puede dejarse entre paréntesis cuando resulta exigente. Como dice el Beato Josemaría Escrivá "la necesaria objetividad científica rechaza justamente toda neutralidad ideológica, toda ambigüedad, todo conformismo, toda cobardía: el amor a la verdad compromete la vida y el trabajo entero del científico, y sostiene su temple de honradez ante posibles situaciones incómodas". Cuanto más importante es la verdad, cuanto más dice respecto

de lo que uno es y a lo que está llamado, más hay que buscarla y hallarla, y con mayor exigencia pide lealtad. Las verdades trascendentes dan origen a compromisos intelectuales y a principios éticos que no deben ser traicionados, que evitan caer en las aberraciones de un cientifismo ciego, vacío de moral.

Del amor a la verdad nace asimismo un deber de veracidad, de correspondencia entre lo que hay en el pensamiento y lo que manifiestan las palabras y los gestos. El espíritu universitario rechaza el engaño, la doblez, la simulación, los tapujos; gusta del aire limpio y transparente, de las ventanas abiertas a la luz; pide sencillez y verdad en todos los aspectos de la vida universitaria.

9. Amor a la libertad

El universitario, consciente de su dignidad como persona, es un apasionado por la libertad propia y ajena. La reclama para que la institución educativa en que trabaja actúe según sus idearios, sus convicciones, su modo de entender el quehacer educativo. La exige para buscar la verdad y para exponerla sin presiones extrañas, para mantener lo que entiende es verdadero. No cede ante mayorías conformistas con el error; se rebela contra la imposición coactiva y defiende su libertad de conciencia. Admite que pueda estar equivocado, pero para cambiar de parecer quiere razones suficientes.

El celo por la propia libertad, lleva a amar y respetar la libertad de los demás y a defenderla contra cualquier atropello. El universitario sabe que las discrepancias no se resuelven condenando al silencio, sino buscando sinceramente la verdad, con el sereno intercambio de perspectivas y razones. En la discusión universitaria no se busca vencer, sino estudiar para *convencer* o *convencerse*. Habrá ocasiones en que una verdad no sea reconocida por todos; y será aún más frecuente que se ofrezcan soluciones diferentes para un mismo problema. Pero eso no ha de ser motivo para coartar la libertad, ni para menospreciar a las personas.

Libertad y responsabilidad son inseparables. Sólo quien es libre de pensar, de decidir y de actuar puede sentirse responsable. Por eso, la Universidad, que promueve el amor a la libertad, educa al mismo tiempo en la responsabilidad. Lo hace al mostrar verdades que dan luz al entendimiento y forman la conciencia, al ensalzar valores que orientan la conducta. Estimula la libertad y la responsabilidad al enseñar que hay que considerar y respetar a todas las personas, cuando favorece el compañerismo y la solidaridad, cuando defiende la libertad ajena y rechaza la burla, la intimidación o el atropello; y cuando el diálogo es sereno, ante pareceres, aficiones o gustos diferentes. Se forma en esas virtudes al otorgar confianza, al impulsar la iniciativa, al no extremar controles ni vigilancias, al llamar a que cada uno responda ante la propia conciencia; también, cuando se comprende a quien reconoce un fallo o un error personal, y cuando al corregir no se hiere, sino que se enseña y se ama.

10. La alegría de servir

En el núcleo de la vocación universitaria está el deseo alegre de servir, de ayudar a los demás, de querer que los alumnos y discípulos crezcan y maduren como personas, se hagan científicos y profesionales competentes, sepan desenvolverse en la familia y en la sociedad con ejemplaridad y encuentren el camino hacia la felicidad verdadera. Ese deseo de servir es alegre, porque no se busca un "a cambio", es un desinteresado querer el bien ajeno. Cuando en la Universidad abunda el afán de

servir, es fácil que en los universitarios se forje una *mentalidad de servicio*, que es fecunda ya en la misma vida de estudiante, y que lo seguirá siendo también en la futura vida profesional, familiar y social.

En la Universidad se sirve al enseñar, al procurar la educación integral de la juventud universitaria; al hacer investigación científica en bien de la humanidad. Se sirve cuando se inicita a realizar lo mejor posible el propio trabajo, cuando se siembra alegría, confianza, paz, generosidad. Servicio es querer con obras lo mejor para el otro, ayudar a quien lo necesita, alentar al decaído, evitar que alguien se sienta solo, desatendido, tratado con indiferencia. Servicio es renunciar al protagonismo, saber integrarse en un equipo de trabajo colectivo, anteponer los fines corporativos y generales a los personales, apagar diferencias, restañar heridas, unir voluntades para el logro de nobles objetivos comunes.

La sociedad necesita de la mentalidad de servicio que un buen universitario aporta. Espera de él que realice su trabajo profesional y cumpla sus deberes cívicos con sentido de servicio. Pero además, la sociedad precisa que los universitarios presten otro importante tipo de servicio: defender con firmeza y argumentos la verdad y la libertad, denunciar la injusticia, la hipocresía, la corrupción; ofrecer con su conducta honrada y ejemplar sólido agarradero de rectitud y honorabilidad para que muchos no sean arrastrados. La sociedad ha hecho posible la educación del universitario, y él ha de corresponder poniendo en ejercicio su servicio a la verdad y a las personas, y su profundo sentido de la solidaridad social.

11. Universalidad

El valor universal de la verdad, la dignidad igual de todas las personas, el amor a la libertad, el respeto a todas las legítimas opiniones y el espíritu de solidaridad, fundamentan otro rasgo del universitario: su visión universal. La formación universitaria ayuda a apreciar los valores positivos en las personas, actividades, instituciones y países; suprime prejuicios, rechaza los partidismos cerrados, los localismos y nacionalismos a ultranza peyorativos para los demás. Son legítimas las preferencias personales, el agradecimiento y cariño a personas y ambientes que acogieron los comienzos de la propia vida y contribuyeron a la educación, pero no debe darse a todo eso valor absoluto, no ha de dar lugar al desprecio, rechazo ni falta de respeto a los demás.

En la Universidad, la mente y el corazón se han de hacer universales y magnánimos, han de abrirse para acoger a todos, próximos o alejados, sin discriminaciones de ningún tipo. A todos se comprende. Cuanto ocurre a otra persona, dondequiera que sea, es de interés y mueve a la solidaridad.

12. Magisterio universitario y relación personal

La educación es un proceso que requiere comunicación interpersonal, interacción de maestros y estudiantes, entrega de conocimientos y experiencias, enseñanza y aprendizaje. Se desarrolla en el seno de una comunidad vivificada por un dinamismo que tiene por motor el bienquerer. La vocación al quehacer universitario incluye una disposición radical de donación del profesor, en su función de magisterio, para el mejor bien del alumno. Cuanto más se quiere este bien, más generosa es la entrega del profesor y más profunda resulta la acción educativa.

No basta la presentación de conocimientos en las clases. En muchos casos eso podría hacerlo un simple libro. No basta enseñar una ciencia, o cómo se ejerce una determinada profesión. En la

Universidad hay que enseñar también el valor y sentido de la vida. Y esto sólo se consigue con una relación personal en la que el profesor es *maestro*, enseñando a vivir y a pensar: con el ejemplo, en primer término, y con la palabra experimentada, amistosa y cordial, que es luz y consejo. La vida universitaria ofrece muchas oportunidades para que esta relación se haga realidad. Y la labor de asesoramiento académico personal es una de ellas, un medio muy apropiado y de gran eficacia para dar cauce al bienquerer que caracteriza al auténtico magisterio universitario. ■

Notas 002

Na.002 PÁG. 157

OLGA LIZASOÁIN Y CHRISTIAN LIEUTENANT

La pedagogía hospitalaria frente a un niño con pronóstico fatal. Reflexiones en torno a la necesidad de una formación profesional específica

Nb.002 PÁG. 167

ROSA LACUNZA

Dimensión educativa de un director de Resursos Humanos. El desarrollo en la empresa, "Piedra de Toque", dentro del marco de políticas de Gestión y retención de RR.HH.

Nc.002 PÁG. 181

CARMEN URPÍ GUERCIA

Consideraciones pedagógicas sobre las habilidades sociales en el currículo de enfermería

Nd.002 PÁG. 193

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ-SIMANCAS

La relación profesor-estudiante en el asesoramiento académico personal

Ne.002 PÁG. 207

JAVIER LASPALAS

Eterna "crisis" universitaria: a propósito de dos libros recientes

Nf.002 PÁG. 217

ESTÍBALIZ ORTIZ

El sustrato pedagógico en las políticas de recursos humanos: el caso de Agilent Technologies

La Pedagogía Hospitalaria frente a un niño con pronóstico fatal. Reflexiones en torno a la necesidad de una formación profesional específica

Na001

Olga Lizasoáin

Profesora Adjunta de Pedagogía Hospitalaria. Universidad de Navarra
olizas@unav.es

Christian Lieutenant

Presidente de HOPE. Director de L'Ecole Escale. Bruselas
clieutenant@hotmail.es

ESTE ARTÍCULO SE CENTRA EN LA FIGURA DEL PEDAGOGO HOSPITALARIO FRENTE AL ACOMPAÑAMIENTO DEL NIÑO EN FASE TERMINAL. SU ROL, COMO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN, SE CANALIZA DENTRO DE UN EQUIPO MULTIPROFESIONAL EN EL APOYO QUE PRESTA TANTO AL PACIENTE PEDIÁTRICO, COMO A SU FAMILIA Y AL RESTO DE LOS PROFESIONALES INVOLUCRADOS EN SU ATENCIÓN, CON EL OBJETIVO DE AFRONTAR EL IMPACTO DERIVADO DE UNA ENFERMEDAD CON PRONÓSTICO FATAL.

PARA QUE ESTE APOYO SEA EFECTIVO ES NECESARIO, A SU VEZ, QUE EL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN CUENTE CON UNA FORMACIÓN ESPECÍFICA EN ESTE ÁMBITO. PRESENTAMOS AQUÍ ALGUNAS PAUTAS DE ACTUACIÓN Y REFLEXIONES EN TORNO A ESTE TEMA.

PALABRAS CLAVE: PEDAGOGÍA HOSPITALARIA, PACIENTE PEDIÁTRICO, ENFERMEDAD GRAVE, AFRONTAMIENTO DE LA MUERTE.

THIS ARTICLE FOCUSES ON HOSPITAL PEDAGOGUES AS ACCOMPANYING FIGURES FOR CHILDREN WITH A TERMINAL ILLNESS.

THEIR ROLE AS EDUCATORS IS CHANNELLED WITHIN A MULTIPROFESSIONAL TEAM, ON THE SUPPORT THEY CAN PROVIDE. THIS SUPPORT IS GIVEN NOT ONLY TO THE PEDIATRIC PATIENT BUT ALSO TO HIS OR HER FAMILY AS WELL AS THE OTHER MEMBERS OF THE STAFF INVOLVED IN THE CHILD'S CARE. THE AIM IS TO COPE WITH THE DERIVED IMPACT OF AN ILLNESS PRONOSTICATED AS FATAL.

FOR THIS SUPPORT TO BE EFFECTIVE IT IS NECESSARY, IN TURN, FOR THE PROFESSIONAL OF EDUCATION TO HAVE A SPECIFIC TRAINING IN THIS FIELD. GUIDELINES AND REFLECTIONS ARE OFFERED ON THIS TOPIC.

KEY WORDS: HOSPITAL PEDAGOGY, PEDIATRIC PATIENT, SEVERE ILLNESS, COPING WITH DEATH.

1. Introducción

Son muy diversas las maneras de abordar un tema tan complejo y profundo como es el del acompañamiento de los niños que padecen una enfermedad potencialmente mortal (Bercovitz y cols., 2001). Este artículo está basado en las propias reflexiones y vivencias personales de los autores derivadas de su larga experiencia profesional en este ámbito.

En la actualidad, todos los profesionales están de acuerdo en considerar la necesidad de una atención global al niño enfermo, de una atención concertada entre las diferentes partes implicadas (médicos, educadores, personal sanitario, agentes sociales, familiares, etc.); pero hay que lamentar la constatación de que, en sentido amplio, este entorno socioeducativo del niño, y en particular el relativo a los profesionales de la pedagogía que le rodean, es todavía muy limitado, tiene muchas carencias y, por tanto, falta un gran camino por recorrer.

Es responsabilidad de todo director, de todo responsable de servicio, el cuidar de la «salud mental» de su personal, lo que sin duda repercute de forma directa en los pacientes. Y es precisamente acerca de la necesidad de ayuda y de formación específica que tienen los profesores y pedagogos que trabajan en el entorno hospitalario de lo que se va a tratar aquí.

Así, el constatado desgaste del personal en determinados servicios, junto con el gran número de pacientes que no son atendidos completamente, y hasta el final, desde una perspectiva multidisciplinar, unido a la angustia sufrida por parte de sus familiares, conforman el punto de partida de este artículo que persigue destacar además la importancia del pedagogo hospitalario y su rol en la atención al niño enfermo hospitalizado (Lizasoáin, 2000).

2. Necesidad de ofrecer apoyo educativo

Sin más preámbulos, y a modo de ejemplo introductorio, detengámonos, al menos por un momento, en algunas de las personas más próximas a un niño enfrentado a la muerte. Por un lado, sus hermanos. Los hermanos de un niño gravemente enfermo, en cuidados paliativos y, sobre todo, los hermanos de un niño ya fallecido, a menudo no expresan sus sufrimientos, no los reconocen debido a la falta de disponibilidad de unos padres que son víctimas, a su vez, de la gestión de sus propias emociones. Si estas emociones tales como tristeza, culpabilidad, impotencia, temor a vivir el mismo mal, no son tenidas en cuenta, pueden ocasionar, a medio o a largo plazo, modificaciones del comportamiento que pueden no ser asociadas al hecho causal (en este caso la enfermedad, la muerte del hermano o hermana) y pueden, asimismo, desembocar en patologías muy graves.

Los profesores –y aquí nos referimos principalmente a aquéllos de las escuelas no especializadas– tienen un papel esencial, si no como profesionales del apoyo a los niños y jóvenes enfermos, al menos como enlaces, como detectores de todo tipo de señal de perturbación emocional

en aquellos alumnos que tengan un hermano o hermana gravemente enfermo.

En el marco de una enfermedad crónica, de una enfermedad larga, debe realizarse un seguimiento en las reacciones de los hermanos del niño enfermo durante toda la duración de la enfermedad. No es únicamente durante el tiempo de duelo cuando se les debe prestar atención. Al contrario, si los hermanos y hermanas no son escuchados en su sufrimiento a lo largo de toda la enfermedad, desarrollarán mecanismos de protección (consigo mismos o hacia sus padres) que impedirán y bloquearán la expresión de sus emociones en el momento del fallecimiento de ese hermano.

Si bien los vínculos que unen al niño gravemente enfermo con su familia más próxima son de una naturaleza muy diferente a los que prevalecen en el resto de sus relaciones sociales, a menudo descuidamos prestar atención a estas últimas. El niño desarrolla vínculos importantes en un buen número de entornos: familia (primos, tíos...); escuela (compañeros, profesores...); actividades extraescolares (movimientos juveniles, asociaciones deportivas...); y todas estas relaciones, estas interacciones, merecen ser reconocidas y tenidas en cuenta para prestar, también en esos círculos, el adecuado apoyo.

Es tarea del pedagogo hospitalario atender no solamente al niño enfermo y a su familia sino también al resto de profesionales involucrados en su cuidado que se enfrentan diariamente al dolor y sufrimiento ajenos, lo que supone una experiencia de por sí ansiógena. Ellos precisan también información, ayuda y orientación, y sin embargo en este campo son prácticamente nulas las iniciativas tomadas.

El trabajo con los enfermos crónicos, con los enfermos en fase terminal, lleva al personal a enfrentarse de manera más o menos regular, con la muerte. Partiendo de hechos tales como que en nuestras sociedades occidentales, desde hace una o dos generaciones, hay una considerable disminución de los rituales que rodean a la muerte, del gran desarrollo tecnológico en los servicios médicos y del poco lugar que esta dimensión de apoyo «simplemente» humano ocupa en la formación inicial de los profesionales, podremos comprender mejor por qué aquéllos que no reciben un apoyo emocional y psicológico adecuado llegan a un grado de saturación que les conduce al padecimiento de una depresión, a cambiar de unidad e, incluso, a dejar su trabajo (Gil-Monte y Peiró, 1999). Hay que recordar que la tasa de «desgaste» es siempre muy elevada en al menos el 25% del personal sanitario (Majois, 2001).

Por su parte, será preciso también realizar investigaciones que midan el impacto relativo a la calidad en la mejor atención a los pacientes cuando se ofrece este apoyo a los profesionales que los atienden.

En todos los casos, este apoyo deberá realizarse de manera adaptada al nivel de comprensión de cada interlocutor, de forma empática y respetuosa con su ritmo, sus creencias y su cultura. Para ofrecer el apoyo adecuado, y

dentro de la problemática aquí planteada, y de la que obviamente va más allá, surge la necesidad de contar con un profesional de la educación con formación específica en este ámbito.

3. Necesidad de formación específica

Para destacar la importancia que tiene la formación de estos profesionales citaremos a Lebovici (1994), profesor emérito de psiquiatría infantil, que se expresa así a propósito de las personas que intervienen en acciones puntuales ofreciendo apoyo:

"Las experiencias de las organizaciones humanitarias y de los Cascos Azules en zonas de conflictos armados o afectadas por catástrofes naturales, han puesto en evidencia que prestar socorro a las víctimas no es suficiente. Hay que conocer el drama que viven los niños, hay que vivir ese drama y hay que aportar una ayuda inmediata a la depresión que, junto a la culpabilidad, constituye el fondo común. Algunos de nosotros hemos deseado que los Cascos Azules recibieran una instrucción elemental en este sentido, porque no importa solamente la realidad, sino también lo que pasa por las mentes de las personas. Y para actuar de manera inmediata debe haber una preparación, hay que comprender los elementos psicopatológicos añadidos, la confusión, el drama que hace que los niños no digan ni una palabra. Esto debe ser reconocido y entendido, y sin ello las organizaciones humanitarias no pueden realizar un buen trabajo" (pp. 33-41).

¿Podríamos imaginar un apoyo de esta naturaleza sin pensar previamente en una formación? Esta cuestión puede parecer ridícula, pero hay que reconocer que la formación del personal se centra esencialmente en la adquisición de competencias técnicas y, aún hoy, el lugar que ocupan los aspectos deontológicos, éticos y humanos es muy pequeño.

4. Algunas propuestas de formación

Es ineludible para toda persona implicada en el apoyo a un enfermo crónico, en particular en la educación de un niño enfermo, dominar o al menos calibrar una serie de elementos que entran en juego para la dinámica de dicho apoyo.

No es raro observar casos en los que la relación entre el personal y el paciente es demasiado intensa, demasiado personal (aún más en caso de recaída o de fallecimiento), y podríamos preguntarnos si se responde siempre a las necesidades del paciente.

Si nos centramos en los pedagogos y profesores que trabajan en el ámbito hospitalario no podemos dejar de concebir en su formación un aspecto «teórico» que aborde asuntos como: las vivencias del paciente y de su familia desde el anuncio del diagnóstico; el del concepto de la muerte por parte del niño; los diferentes momentos y tipos de pérdida o las etapas del duelo por la misma.

En cualquier caso, la formación estará más enfocada siempre hacia el «saber estar» que hacia el «saber hacer».

Sin pretender ser exhaustivos, el currículo de esta formación debería incluir al menos los siguientes aspectos:

4.1. Un conocimiento actualizado de las posibles enfermedades infantiles, de los tratamientos médicos y de sus efectos. La evolución de las prácticas terapéuticas, el avance de la medicina, ha permitido salvar un gran número de vidas pero aumentando paralelamente el número de personas con deficiencias (más prematuros frente al número de minusválidos físicos o psíquicos, más traumatismos a causa de accidentes de circulación frente al número de parapléjicos). En lo que concierne al tratamiento de las enfermedades genéticas como la fibrosis quística o la miopatía, la esperanza de vida de los jóvenes que las sufren ha aumentado sensiblemente y lo mismo ocurre con el tratamiento del cáncer. Actualmente, cuando se anuncia el diagnóstico de una enfermedad, de la gravedad por ejemplo de un cáncer (aunque esto no es exclusivo de esta enfermedad), las posibilidades de curación son muy superiores a las que prevalecían hace diez o veinte años. Paradójicamente, este progreso indiscutible conlleva unas implicaciones para el paciente y su familia que no podíamos sospechar, ni han sido tenidas en cuenta.

"El diagnóstico de una enfermedad potencialmente mortal proyecta al paciente y a su familia a una realidad modificada de manera irreversible. De hecho, incluso si ciertos aspectos de la vida parece que siguen igual, ya nada es lo mismo. Los eventos que rodean al diagnóstico se imprimen de manera indeleble en la memoria del enfermo y de su familia. [...] Si bien el pronóstico de la enfermedad es más optimista, la experiencia subjetiva a la hora de comunicar el diagnóstico contiene connotaciones de muerte. No es ya sorprendente que, durante los años que siguen a la muerte del paciente, los miembros de la familia recuerden la fecha del anuncio del diagnóstico con el mismo dolor que la de la misma muerte" (Sourkes, 2001).

En el pasado, la trayectoria de la enfermedad iba directamente del diagnóstico a la muerte con un espacio corto de tiempo entre estos dos momentos. Actualmente, este intervalo de tiempo se ha alargado considerablemente sumiendo al paciente, a la familia y también, aunque en distinta medida, a los parientes, amigos y compañeros, en un «tiempo suspendido». Se subestima la tensión psicológica que provoca el hecho de esperar un acontecimiento probable, de tal magnitud, cuya fecha es incierta.

Todo este discurso muestra, por tanto, que es necesario estudiar lo que vive un paciente al que se le anuncia un diagnóstico de una enfermedad potencialmente mortal, pero muestra igualmente que es anti-profesional por nuestra parte pensar que una vez que se han identificado todos estos parámetros, podemos dominar la situación completamente. Ninguna vida se parece a otra y la evolución constante de las ciencias médicas puede conducirnos a una nueva realidad.

4.2. Otro punto que debe tratarse en la formación del profesional de la educación es el tipo de apoyo que debe ofrecerse en cada uno de los diferentes momentos, y según las circunstancias (un fallecimiento implica «estrategias» diferentes de afrontamiento que las de la propia enfermedad).

Por ejemplo, una muerte accidental no permite, prácticamente, realizar ningún trabajo «de anticipación». Cuando ocurre un fallecimiento a causa de un accidente o de manera totalmente inesperada, la intervención educativa siempre va a ser a posteriori. Algo similar puede ocurrir cuando el estado de salud de un niño empeora repentinamente, provocando su fallecimiento sin que éste haya sido previsto con antelación.

Cuando se produce una «muerte anunciada», los cuidados, la atención y el seguimiento, deben estar claramente definidos y abordados desde un punto de vista educativo, no obstante el tema de la muerte continua siendo un tema tabú en nuestra sociedad y, de manera particular, en la infancia.

Si bien una reflexión en este sentido, una reforma al menos de las mentalidades, permitiría desmitificar la enfermedad y la muerte facilitando el trabajo del duelo y del apoyo en caso de muerte repentina, no esperada, en lo que concierne a las enfermedades crónicas, a las enfermedades de pronóstico reservado, puede realizarse un importante trabajo «preventivo». (En esta línea son muchos los trabajos y experiencias llevadas a cabo por diferentes instituciones europeas, desde hace algunos años. Para una mayor información acerca de los mismos se puede contactar directamente con los autores de este artículo).

4.3. Una reflexión acerca del concepto de muerte para el niño debe, igualmente, formar parte del currículo del profesional al que nos referimos, al menos para evitar partir de ciertos supuestos erróneos. Es común distinguir diferentes etapas vinculadas a la edad cronológica y mental del niño, en cuanto a la comprensión de la muerte como un estado inexorable e irreversible. Los datos aportados por la psicología evolutiva a este respecto son relativamente coincidentes. Piaget (1923) reconoce que hasta la edad de 6 ó 7 años los niños atribuyen vida a cualquier cosa que sea activa; entre los 7 y los 11 años formulan paulatinamente el concepto de muerte, si bien no es hasta la adolescencia cuando disponen realmente de la suficiente madurez cognitiva y afectiva como para conocer con exactitud lo que es la muerte. Nagy (1959) estudió este tema con una muestra de 378 niños, de 3 a 10 años de edad. Según él, hasta los 5 años los niños consideran la muerte como algo transitorio; entre los 5 y los 9 años personifican la muerte y comienzan a tomar conciencia de su irreversibilidad; y sólo a partir de los 9 años, reconocen la muerte como un proceso interno e irreversible que acontece a cada persona y que es inevitable.

Ferrari (1994), defiende que todo niño tiene un conocimiento sobre la muerte. Las referencias a la muerte aparecen desde la infancia; al principio, la vida y la muerte se identifican con la presencia y la ausencia, la

desaparición y la reaparición, y su simbolismo a través del juego y del lenguaje. En la edad infantil el niño no conoce la muerte, sólo conoce la ausencia e intenta dominar su desarrollo.

La experiencia clínica nos muestra, no obstante, que el niño vive los acontecimientos con la misma profundidad que los adultos, pero su noción del tiempo es muy diferente a la de un adulto, ya que cinco minutos de llanto pueden parecerle equivalentes a un largo periodo de tristeza (Debra, 2001).

Por otra parte, no hay que desestimar la influencia de la dimensión cultural. A principios del siglo XX, y aún es el caso en las sociedades menos industrializadas, los niños asistían al nacimiento de un ternero, al desplumado de las gallinas, a la matanza de los cerdos pero esto actualmente ya no ocurre. La muerte está presente en la escuela durante las clases de historia o de ciencias, cuando se diseca una rana o el ojo de una vaca, pero es de manera académica, aséptica, sin carácter afectivo y sin que el niño lo viva propiamente (Van der Marken, 1999).

A menos que vivan en una región del mundo particularmente afectada por una catástrofe natural, la edad media de mortalidad en los países industrializados es tal que pocos son los niños que han asistido a los funerales de sus abuelos.

4.4. Un cuarto aspecto, que debería desarrollarse en el marco de la formación del profesional de la educación, consiste en la distinción entre los diferentes momentos de un duelo. En lugar de hablar de etapas, de fases, que no se suceden de manera estricta ni cronológicamente lineal, es sin duda preferible hablar de diferentes momentos que cada uno vive a su ritmo. Considerar que un duelo no supone un punto y final, sino que integramos la muerte, que le otorgamos un lugar en la vida. Esto sólo es posible desde una perspectiva trascendente del ser humano.

Cuando ocurre un fallecimiento tendemos a reducir el momento de pérdida a la «fase» de la desaparición inexorable e irreversible del ser querido, como si no se tratara más que de una pérdida. Se observan diferentes reacciones caracterizadas por la confusión, la negación, la cólera, la rabia, la ira, la depresión, la desorganización, el desequilibrio vital. Estas reacciones son bastante diferentes según se trate de un familiar o conocido, más o menos próximo, o de un profesional con mayor o menor relación con la persona fallecida. Cada uno evolucionará a su ritmo –lo que acentúa el sentimiento de aislamiento– pero todos ganan cuando identifican y comparten las emociones que sienten frente a un fallecimiento.

4.5. El último punto de la formación que trataremos (aunque es preciso recordar que esta enumeración no es exhaustiva) está dirigido, adicionalmente, hacia las competencias en los dominios de la escucha y del acompañamiento de los enfermos en fase terminal. Habrá que focalizar la atención hacia las motivaciones para practicar la escucha, así como hacia los

propios recursos y límites para la misma. Es necesario aprender a gestionar también «una distancia» adecuada, para convertir así esta escucha en una ayuda eficaz.

Más allá de los conocimientos teóricos, es importante también que el profesional se sitúe, él mismo, con respecto a la muerte, a la enfermedad y al sufrimiento; que tome conciencia de sus propias reacciones frente a la enfermedad y la muerte; que desarrolle la capacidad de reconocer, evaluar y aceptar la realidad, es decir, alejarse de la negación, la agresividad, la no aceptación; que llegue a conocer también sus propios límites y los límites de los medios terapéuticos; y que aprenda a desarrollar estrategias de afrontamiento cooperativo que integren al niño, a sus padres y al personal sanitario, teniendo en cuenta siempre el conjunto de las necesidades personales del paciente pediátrico.

Si bien es importante que cada uno de los miembros del equipo sanitario esté particularmente bien formado en su disciplina correspondiente, igualmente deben de tener clara su «identidad profesional» en el seno de un equipo multidisciplinar.

5. A modo de conclusión

Para terminar es preciso insistir, una vez más, en un punto que nos parece esencial: la formación no puede concebirse más que como formación continua. No basta con estar preparados, con obtener un reconocimiento oficial que nos permita un día trabajar junto a los niños enfermos. Un buen trabajo con un paciente, exige y merece una formación permanente. A cada uno le compete tomar sus responsabilidades. El ejercicio y el entrenamiento podrían ser suficientes para mantener las competencias esenciales si la Pedagogía Hospitalaria fuera «un mundo estable». Ahora bien, la profesión se ejerce dentro de contextos inéditos, ante pacientes que cambian, con referencias a programas que se replantean constantemente, apoyados por nuevos conocimientos, nuevos enfoques, nuevos paradigmas. De ahí la necesidad de una formación continua, resaltando el hecho de que los recursos cognitivos, movilizados por las competencias, deben de ser puestos al día, adaptados a unas condiciones de trabajo en constante evolución.

Situándonos cara a cara con el paciente que está en fase terminal, y ya para finalizar, diremos que lo que realmente cuenta en estos momentos es una presencia humana y profesional de calidad. Cuando ya no hay nada que hacer, basta con «ser uno mismo». ■

BIBLIOGRAFÍA

- Bercovitz, A., Limagne, M. P. y Sentilhes, A. (2001). *Accompagner un enfant en fin de vie: hôpital ou domicile?* Rennes: Association François-Xavier Bagnoud. Editions de l'École de la Santé Publique.
- Debra, A. (2001). Le vécu de la mort chez l'enfant. *Journal de l'Association des Pédagogues Hospitaliers de la Communauté Française de Belgique*, 21 (abril).
- Ferrari, P. (1994). Deuil et Conceptualisation de la mort par l'enfant en *L'Enfant face à la mort*. París: Editorial Société de Thanatologie, diciembre 99/100.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse en el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261-268.
- Lebovici, S. (1994). L'enfant et la mort violente en *L'Enfant face à la mort*. París: Editorial Société de Thanatologie, diciembre 99/100.
- Lieutenant, Ch. (2000). *La formation des enseignants en milieu hospitalier (étude comparative de la formation initiale en Europa.* Mesa redonda, IV Congreso Europeo de Maestros y Pedagogos en el Hospital, Barcelona (actas inéditas).
- Lieutenant, Ch. (2000). *Enfants malades et enfants de parents malades: liens avec l'école* Comunicación presentada en el Seminario de Formación para Profesionales en Cuidados Paliativos y Calidad de Vida. Escuela de Salud Pública de la Universidad Católica de Lovaina (en colaboración con la unidad de ética biomédica y la unidad de cuidados continuos).
- Lizasoáin, O. (2000). *Educando al niño enfermo. Perspectivas de la pedagogía hospitalaria.* Pamplona: Eunate.
- Majois, F. (2001). Troubles psychosociaux liés au cancer. *Le journal de cancer et Psychologie*, 40. Bruselas.
- Nagy M. (1959). The child's view of death. En Fiedel (ed) *The meaning of death.* Nueva York: MacGraw-Hill.
- Piaget, J. (1923). *Language and thought of the child.* Londres: Ed. Routledge and Kegan.
- Sourkes, B. M. (2001). *La part de l'ombre*. París: Ed. Frison-Roche.
- Vander Marken, M. (2000). *Liens avec l'école*. Comunicación presentada en el Seminario de formación para profesionales en cuidados paliativos y calidad de vida. École de Santé Publique de l'Université Catholique de Louvaine.

BEST COPY AVAILABLE

Dimensión Educativa de un Director de Recursos Humanos El desarrollo en la empresa, piedra de toque, dentro del marco de políticas de gestión y retención de RR.HH.

Nb002

Rosa Lacunza

Directora de RR.HH.
HP Services
Iberia
rosa_lacunza@hp.com

El desarrollo personal y profesional está considerado actualmente como uno de los factores motivadores más decisivos en la realización del trabajo. Por medio de él se pretende capacitar a los trabajadores para responder a un entorno laboral diferente. Como se trata no tanto de adquirir conocimientos como de desarrollar el talento y los hábitos de comportamiento, el aprendizaje es más de tipo emocional y práctico que intelectual y teórico. Por eso se adquiere más en el ejercicio del trabajo que en el aula.

La gestión de RRHH en la empresa está adquiriendo así una clara dimensión educativa.

PALABRAS CLAVE: MOTIVACIÓN HUMANA, DESARROLLO PROFESIONAL, COMPETENCIAS PROFESIONALES, APRENDIZAJE EMOCIONAL.

At present, it is widely recognized that personal and professional development is one of the most decisive motivations in job performance. From this perspective, the employees could be lead to competently respond to a different work environment. But since this is focused not so much on the acquisition of knowledge as on the development of abilities and habits, learning is principally practical and affective, rather than intellectual and theoretical. Consequently, it is best attained on-the-job rather than in the classroom. In this context, the management of RRHH in the business enterprise has a manifest education dimension.

KEY WORDS: HUMAN MOTIVATION, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, AFFECTIVE LEARNING, PROFESSIONAL COMPETENCIES.

CON CIERTA FRECUENCIA EN MI TRABAJO he tenido la oportunidad de preguntar a diversos profesionales -bien recién graduados en busca de su primer empleo, bien profesionales cualificados con una extensa trayectoria profesional- acerca de dos cuestiones: '¿Para qué quiere incorporarse al mercado laboral y trabajar?' (o bien, '¿Para qué trabajar?') y '¿Qué quiere hacer en su vida?' Las respuestas, dependiendo de diversas variables -edad, situación laboral del individuo, madurez personal, etc.- oscilan generalmente entre la satisfacción de tres tipos de motivaciones: externas e internas, y dentro de estas últimas, intrínsecas o trascendentes (Pérez López, 1994: 55), en congruencia -dentro de la reciente disciplina de Teoría de la Organización (Scott, 1992)[1]- con los tres grandes grupos de teorías o modelos explicativos del funcionamiento de las organizaciones: modelos mecánicos, modelos orgánicos y modelos antropológicos.

clasificación de las motivaciones

1. MODELOS MECANICISTAS (MOTIVACIÓN EXTERNA)

El supuesto de base de estos modelos es que la acción humana, y su motivación, depende de las circunstancias externas. Es decir, la única fuente de estímulos de motivación, y por tanto de recompensas para el individuo, procede de elementos externos (*dinero, coche, casa*, etc.). Desde las teorías encuadradas en este modelo no cabe más objetivo para la organización que el de maximizar la eficacia (Pérez López, 1994: 76 y ss.; Taylor, 1985; Fayol, 1949:110; Simon, 1976; Milgrom y Roberts, 1992). Para ello dependen de su capacidad para generar un 'fondo de incentivos' externos que sea suficiente para motivar a las personas a actuar tal como la organización lo requiere.

Desde este punto de vista, los candidatos en las entrevistas de selección

[1] Aunque es difícil determinar el momento de aparición de la Teoría de la Organización como área de estudio independiente, el autor concluye que ésta se produce a finales de los años 1940.

BEST COPY AVAILABLE

suelen estar muy motivados por temas de carácter eminentemente pecuniario como conseguir un incremento de sueldo con un cambio laboral, etc. Generalmente, estas motivaciones no se presentan de forma pura y aislada sino que existe una mezcla de motivaciones que también incluyen otras pertenecientes a los siguientes apartados. El peso relativo o importancia concedida a cada uno de estos grupos de motivaciones por cada candidato varía, tal y como avanzaba al comienzo del artículo, según diversas variables.

2. Modelos Orgánicos o Psico-Sociológicos (motivación interna, intrínseca)

Las teorías basadas en este paradigma parten del supuesto de que la acción humana debe ser explicada en función del logro de unas metas personales y no sólo de unas circunstancias externas. Las personas tienen por tanto motivaciones externas y motivaciones internas *(aprendizaje y desarrollo de habilidades personales y profesionales)* y las organizaciones deben operar teniendo en cuenta explícitamente ambos tipos de motivaciones, pues pueden influir en ambas. La 'piedra de toque' de las auténticas teorías psico-sociológicas está en el 'doble objetivo' que consideran: la eficacia de la organización y el logro de objetivos personales (Mayo, 1945; Lewin, 1948; Likert, 1961; Argyris, 1957; Maslow, 1954; Herzberg, 1966; McGregor, 1960; Homans, 1950).

Desde este punto de vista, los candidatos en las entrevistas de selección muestran un gran interés por temas que afectan a sus posibilidades de desarrollo profesional: nuevas habilidades y conocimientos que aprenderán y pondrán en práctica con el nuevo empleo, por ejemplo.

3. Modelos Antropológicos o Humanistas (motivación interna, intrínseca y trascendente)

Estos modelos incluyen una concepción de la motivación humana según la cual las personas actúan buscando el logro simultáneo tanto de unos motivos externos como internos. Sin embargo, dentro de los motivos internos distinguen los motivos intrínsecos (ligados a la propia realización y desarrollo personal con el trabajo) y los motivos trascendentes *(el servicio o utilidad que ese trabajo reporta a terceras personas)*. Como exponentes de este modelo puede citarse a Barnard (1968), Selznick (1957), Kotter (1985) y (1988) y Pérez-López (1994). Dentro del campo de la psicología, más propiamente de la psicoterapia, Frankl (1962) presenta también un tratamiento científico de las necesidades humanas con esta visión antropológica del hombre.

Desde este punto de vista, los candidatos en las entrevistas de selección se interesan por sus responsabilidades profesionales y ámbito de influencia sobre otras personas dentro de la nueva organización, el equipo de trabajo del que van a disponer y posibilidad de ejercer las habilidades de liderazgo y de desarrollo de otras personas en su potencial nuevo empleo.

Con no poca frecuencia la tentación en el mundo profesional estriba en hacer caso omiso a las investigaciones y modelos teóricos y rápidamente

instalarse en el erróneo y fácil reduccionismo característico de los modelos mecánicos. Esto resulta patente en los periodos económicos de gran incertidumbre o de gran expansión en las que no pocas veces se hace uso de prácticas de gestión de Recursos Humanos a corto plazo para retener el talento vía exclusiva de la remuneración o compensación. Sin embargo, no sólo desde la Teoría de la Organización sino también desde la investigación aplicada, la conclusión acerca del papel del desarrollo profesional como uno de los mayores factores motivadores de las personas, es consistente. Así lo certifica un informe elaborado por Hay Group[2] en el año 2000 (p. 18-19) en el que entre los factores más motivadores para los profesionales, aparecen en los primeros puestos: 'las posibilidades de aprendizaje continuo, compartir una misión con la empresa en la que se ejerce el trabajo y el desarrollo de la carrera profesional. Más recientemente, un estudio empírico realizado en España en el año 2001, sobre una muestra de 150 organizaciones y un total de empleados de 429.239, ha verificado que existe una diferencia estadística significativa más baja en la rotación externa de empleados de las empresas que sistemáticamente se preocupan y realizan acciones de desarrollo entre sus empleados (APD y Hay Group, 2001:59-60[3]).

Vistos los datos arrojados desde el marco teórico y empírico cabe

Estudio de Factores Motivadores Situación en España de la Gestión del Talento (Hay Group)

¿En qué medida los siguientes aspectos suponen un factor de motivación para él?

	muy motivador
1. Aprendizaje continuo	8,8
2. Compartir de una misión	8,7
3. Desarrollo de carrera	8,3
4. Equilibrio vida personal profesional	8,2
5. Trabajar con personas que aprecio	8,1
6. Retribución atractiva	7,6
7. Trabajar organización de prestigio	7,5
8. Reconocimiento social	6,9
9. Segurida en el puesto	5,8
	poco motivador

preguntarse ¿Por qué es tan valorado el desarrollo profesional en la actualidad? Partimos de un modelo antropológico humanista en el que el entorno laboral, como marco de desarrollo personal y profesional, es importante siempre porque entronca con las motivaciones básicas del ser humano –intrínsecas y trascendentes–: desarrollarse a sí mismo y

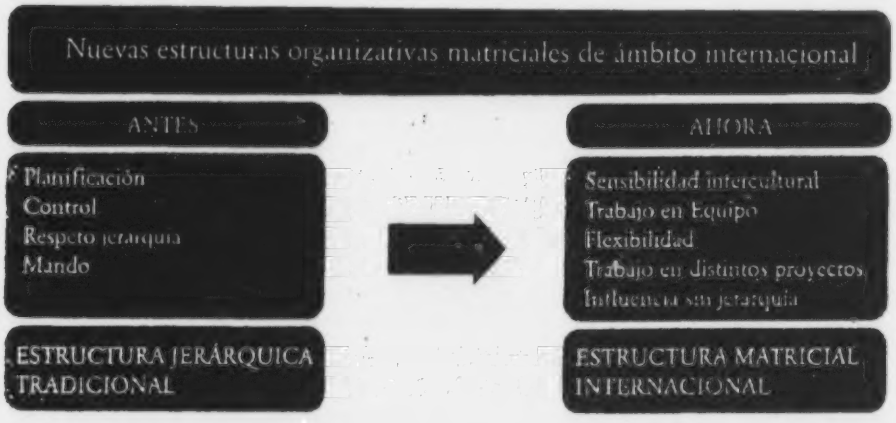
[2] Hay Group (2000) *Situación en España de la Gestión del Talento*, Madrid, pp. 18-19.
[3] APD & Hay Group 2001, Informe benchmarking de Gestión del Talento en la empresa española, Madrid, 2001, pp. 59-60.

BEST COPY AVAILABLE

desarrollar a los demás. Lo que ocurre en nuestros días es que su importancia aparece realzada por las circunstancias contextuales de *incertidumbre* en el mercado laboral actual. Y esta incertidumbre es aplicable tanto a las empresas como a los empleados.

Por parte de las empresas existe una fuerte competencia por la atracción de los mejores profesionales en un entorno laboral en el que cada año se incorporan menos profesionales que el anterior: las cifras de natalidad han descendido progresivamente desde la década de los 80 y continúa esta tendencia, de tal forma que España ha llegado a ser uno de los países más envejecidos del planeta (*'mientras que casi siete millones de personas en España tienen más de 65 años -el 16% de la población- ;un 14,7% tiene menos de 14 años'*; Fernández, 2002:1, 5, 8). Cuidar el desarrollo de los empleados se convierte en un importante factor diferenciador y de valor añadido de la empresa frente a los competidores. Adicionalmente las estructuras organizativas han cambiado sustancialmente pasando de las tradicionales estructuras jerárquicas estables a las cambiantes estructuras matriciales internacionales actuales. En este tipo de entorno las competencias antaño tan valoradas -planificación, control, respeto a la jerarquía y mando- se revelan insuficientes e inadecuadas. Por el contrario, cada vez ganan más peso competencias tales como: sensibilidad intercultural, trabajo en equipo, flexibilidad y adaptación al cambio, capacidad de trabajo simultáneo en diversos proyectos y liderazgo y capacidad de influencia sin jerarquía.

Es necesario por tanto desarrollar a los empleados para que sepan



responder a un entorno laboral diferente, para potenciar su capacidad de adaptación, de reinventar constantemente y de moverse en entornos turbulentos: *"lo importante no es buscar el equilibrio, sino saber vivir en desequilibrio"* (Arboníes, 2001).

Si la empresa tiene poderosas razones para preocuparse por el desarrollo de la gente, también las tiene el empleado. En un mercado laboral donde cada vez menos organizaciones pueden garantizar el empleo de por vida, el desarrollo es uno de los activos más valiosos que la empresa puede poner en la balanza para corresponder al compromiso que le pide al empleado: *'el*

BEST COPY AVAILABLE

desarrollo es revalorización profesional en la empresa y en mercado' (Fernández y Moreno, 2002:19). El aprendizaje es un proceso en sí atractivo, que se valora cada vez más como factor de motivación y retención por parte de los empleados.

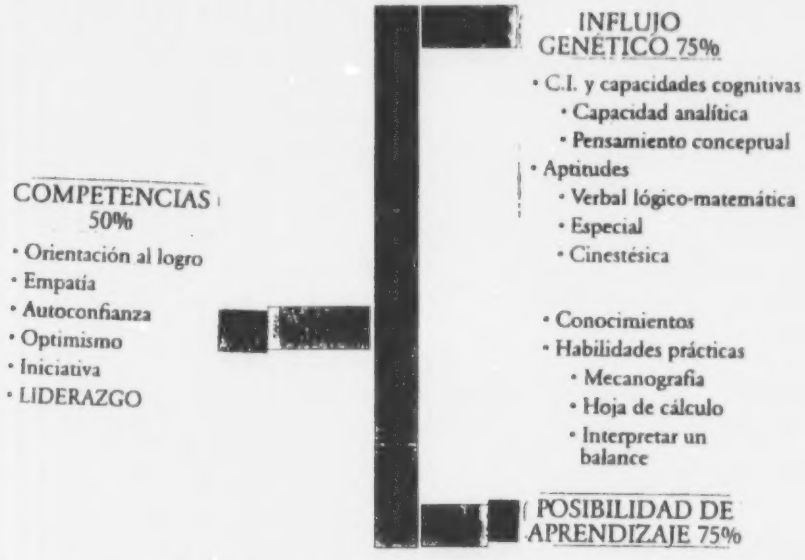
Constatada la importancia actual del desarrollo en la empresa cabe preguntarse acerca de la eficacia de los programas y políticas de formación que se ocupan de la satisfacción de tan relevante necesidad. En un reciente estudio realizado por el Consejo de Estadísticas Laborales de los EE.UU., se llegaba a la conclusión de que el 70% de lo que los empleados sabían acerca de su trabajo no lo habían aprendido a través de actividades formativas en las empresas, sino a través del aprendizaje informal adquirido en el trabajo (Fernández y Moreno, 2002:20). ¿Significa esto que los 100 billones de dólares que las empresas norteamericanas invierten en formación sólo cubrirían el 30% de lo que los empleados conocen de su rol a desempeñar? ¿Significa esto que el 70% de los programas de formación no se traducen en mejoras en el desempeño porque cubren sólo un 30% del puesto? Con este interrogante acerca de la eficacia de los programas de desarrollo y formación en las empresas el *Educational Development Center* –organización de reconocido prestigio en el mundo de la investigación educativa– abordó un ambicioso estudio para conocer la naturaleza del aprendizaje en el lugar de trabajo confirmando que: el 70% de lo que aprenden los empleados en su trabajo es a través de aprendizaje informal; las empresas y sus directivos pueden influir en el aprendizaje informal a través de sus sistemas y prácticas de gestión; finalmente, cuando los programas de desarrollo no se traducen en mejoras del desempeño suele haber detrás un desconocimiento de qué capacidades son la clave del buen desempeño en un trabajo y contexto y de cómo se desarrollan.

Las investigaciones neurofisiológicas nos permiten diferenciar dos tipos de aprendizajes claramente distintos. El primero es el aprendizaje intelectual, de los conocimientos, que se desarrolla en la corteza cerebral, la zona más reciente del cerebro en la evolución humana. El segundo es el aprendizaje emocional, que involucra tanto la corteza cerebral como el sistema límbico, la zona más primitiva del cerebro humano. Para adquirir conocimientos, los métodos tradicionales (asistir a un curso y atender a las explicaciones de un profesor, etc.) son adecuados. Sin embargo, para desarrollar hábitos de comportamiento los enfoques 'clásicos' no funcionan porque es necesario involucrar algo más que la razón para practicar nuevas conductas hasta convertirlas en hábitos. Ahora bien ¿son los hábitos algo trasnochado y carente de atractivo en el mercado laboral actual? *'Los hábitos no son un 'opcional' para el líder. Sin hábitos valiosos no hay, en sentido estricto buen gobierno (...) La ausencia de hábitos produce personas sin fines claros, con ansias desmedidas por lograr frutos inmediatos (...) Demasiados directivos no son sino inmaduros desmedidamente ascendidos, a quienes queda grande la labor que les ha sido encomendada. Con palabras de un clásico: ¡sólo quien se autogobierna, gobierna!'* (Fernández Aguado, 2002:46). Lejos de estar 'pasados de moda' los hábitos constituyen el pilar fundamental sobre el que se asienta el buen gobierno de un directivo y de una organización, ya que aquellos que no son capaces de

llevar el timón de su propio barco, sólo por casualidad acertarán a la hora de empuñar el de una organización. Un estudio reciente realizado por la Revista *Fortune* para identificar las empresas globales más admiradas por los empleados, aportaba conclusiones muy reveladoras sobre cómo las empresas que desarrollan de forma eficaz el talento directivo y el liderazgo ocupaban los primeros puestos de este *ranking*.

Hemos visto que los métodos tradicionales resultan insuficientes a la hora de desarrollar los hábitos, a la hora de formar directivos. Llegados a este punto uno puede preguntarse: pero realmente ¿El talento directivo nace o se hace? ¿Cómo enseñar el talento directivo?

Pues en parte nace y en parte se hace ya que la 'heredabilidad' de las competencias características del directivo –como por ejemplo, la orientación al logro, la empatía, la autoconfianza, el optimismo o la iniciativa– está estimada por debajo del 50%, y por ello se pueden conseguir mejoras sustanciales siempre que se siga una aproximación adecuada: el talento directivo no se aprende en las aulas sino a través de experiencias de aprendizaje profesionales y personales.



Así pues, el desarrollo del talento directivo no sólo es posible sino que coloca a las empresas que consiguen realizarlo de forma eficaz entre las primeras del ranking de las más deseadas por los empleados. ¿Cuáles son las condiciones que requiere un programa de formación de directivos para ser efectivo? Entrando en detalle y analizando las diversas vías de desarrollo profesional del talento directivo que mejores resultados han dado se pueden establecer una serie de elementos comunes a todas ellas: *'suponen un reto atractivo al que enfrentarse, ofrecen claridad respecto a lo que es crítico para el éxito en un determinado contexto organizativo o para superar un reto, proporcionan feedback externo que ayude al conocimiento de uno mismo y, finalmente, hay una motivación personal para mejorar puesto que acercará a la persona hacia sus valores y objetivos más personales'* (Fernández y Moreno, 2002: 23). El punto clave a considerar en el desarrollo del talento directivo es que no se aprende en las

BEST COPY AVAILABLE

aulas sino que al tratarse de un arte eminentemente práctico se aprende y desarrolla al ejercerlo. Un entorno en el que abunde el buen ejemplo de otros directivos es un elemento esencial para modelar los comportamientos de los directivos más inexpertos.

En Hewlett-Packard, conscientes de las implicaciones que para el crecimiento tanto de los empleados como de la organización tiene el contar con directivos excelentes, se extrema el cuidado con el que se desarrolla este talento directivo a través de diversas vías (programas basados en feedback personalizado *-Feedback 360º y Assessment Centres-, Executive Coaching,* programas de desarrollo de habilidades específicas, asignaciones para el desarrollo, foros de *best practices* tanto internos como externos, etc.)

Sin embargo, todo lo hasta aquí expuesto respecto a la importancia del desarrollo en la empresa y a la importancia del papel del directivo, debe ir convenientemente arropado por un marco coherente y global de políticas y prácticas de gestión de RRHH incluso en las épocas de mayor incertidumbre o expansión económica. Por ello, Hewlett-Packard Española viene practicando desde hace más de 20 años unas reglas que han permitido a la compañía: haber crecido 28 de sus 30 años de vida con doble dígito, haber incrementado en los últimos 10 años la facturación 8 veces siendo la primera compañía del sector en facturación con casi 2 millardos de Euros en el último año fiscal.

Podríamos resumir estas reglas así[4]:

1ª regla) Mantener el nivel de rotación de la empresa entre un 4% y un 7%

Un 4% de rotación debe ser esperada, pues indican entre otras cosas que el talento que tenemos dentro de la compañía es de valor en el mercado. En cualquier período, tanto ahora en momentos de ralentización económica como en otros momentos de mayor actividad, consideramos que intentar *anular la rotación vía compensación es un error* porque solucionar éste problema a corto plazo produciría otros males crónicos en la organización, como la falta de oportunidades de promoción.

En HP pensamos que no debemos compensar por encima de lo que es la parte alta del mercado donde hemos decidido posicionarnos frente a nuestros competidores, por ello, al no traspasar dicho límite asumimos que una parte del talento excepcional dejará la empresa para posicionarse por encima de dicho margen.

Así mismo tenemos muy presente que no es el salario, de acuerdo con nuestro seguimiento, el principal motivo de rotación voluntaria sino más bien las oportunidades de carrera, y la ampliación de responsabilidad laboral.

Usar la compensación para anclar al profesional en su puesto,

[4] Cfr. Soto, Juan -presidente de Hewlett-Packard Española- (2002) en una mesa redonda organizada por la Asociación para el Progreso de la Dirección, Madrid.

colocándole por tanto fuera de riesgo en el mercado, tiene problemas muy graves a largo plazo. Al no haber rotación, hay escasa promoción. Con el tiempo, la edad de estos profesionales se incrementa pareja al salario y al final cualquiera de las dificiles soluciones aplicables supone un alto coste económico y social tanto para la empresa como para los empleados.

Un 7% ya es una erosión relevante. Este indicador podría estar mostrando que no somos competitivos en el mercado o que no estamos dando oportunidades de crear valor y oportunidades de carrera suficientes para el talento que se contrata.

2ª regla) Contratar talento potencial antes que conocimiento

Preferiblemente, y siempre que sea posible, directamente de la universidad para poder desarrollarles y educarles dentro de la empresa. Buscamos empleados con gran capacidad y curiosidad intelectual, con capacidad de compromiso y sacrificio, con ganas de ganar y no sólo de participar. Otra capacidad de vital importancia y complementaria a las mencionadas en este punto: que sepa trabajar en equipo.

3ª regla) Atraer a los mejores

"Preferimos tener un exceso de talento y que el vaso se derrame por el borde, antes que quedarnos con los posos"[5].

Cuando se trata de personas de valía extraordinaria es necesario actuar de forma proactiva y no esperar. Hay que aproximarse a ellos ya que eligen a qué compañía dirigirse y no al contrario. Para ello hay que posicionar correctamente nuestra compañía, para que la conozcan y puedan elegirnos. Así se hace hoy por ejemplo con los Premios Nacionales de Fin de Carrera.

4ª regla) Crecer desde dentro

Todos los puestos, tanto los de nueva creación como las vacantes, se ofrecen primero internamente a todos los empleados de HP a través del nuestro portal *(at@hp)* para que cada uno pueda valorar el ajuste entre los requerimientos demandados en el puesto y sus cualidades profesionales y así decidir si quiere presentarse al proceso de selección. La existencia de candidatos internos en los procesos de selección es una excelente métrica de la dimensión de nuestro talento interno.

5ª regla) Administración de salarios competitiva, equitativa y coherente

Administración de salarios competitiva respecto al mercado externo, principalmente respecto a nuestros competidores más directos, para posicionarnos en un nivel retributivo competitivo. Equitativa internamente, respetando las distintas familias profesionales a las que pertenecen los

[5] Soto, Juan –presidente de Hewlett-Packard Española– en una mesa redonda organizada por la Asociación para el Progreso de la Dirección, Madrid (2002).

puestos de trabajo y las responsabilidades de cada puesto. Y finalmente, coherente con el resto de nuestras políticas de gestión de RR.HH.

Este punto es un pilar fundamental en la organización en el que las negligencias y descuidos se pagan muy caros. Tan perjudicial o más que la salida del talento es la permanencia de los poco competitivos. Tan importante es retener a los que quieren y pueden aportar un valor diferenciador como desmotivar la continuidad de los que no lo crean.

6ª regla) Impedir que el empleado se instale, desafío permanente

Nos complace que nuestros profesionales resulten atractivos y sean demandados por el mercado externo ya que es una señal de la calidad del talento interno disponible. Pero sobre todo queremos que cada empleado que trabaja en esta compañía realice, día a día, un ejercicio de elección de seguir trabajando con nosotros porque su trabajo le supone un nivel de reto sostenido que le mantiene con nivel de tensión y de aprendizaje adecuado.

7ª regla) Optima asignación de los RRHH

Cada vez que se produce una vacante interna la tendencia más cómoda por parte de los jefes es asignar las responsabilidades de dicha vacante a los colaboradores más próximos. Esta forma de actuar no permite optimizar la productividad de la organización. Es necesario mirar escrupulosamente alrededor y asignar las nuevas responsabilidades a los empleados mejor cualificados para ello, y no a los más próximos necesariamente. La asignación de responsabilidades debe realizarse con una visión más a largo plazo, considerando todos los candidatos posibles y valorando el mejor ajuste persona-puesto.

8ª regla) Trabajo de alto valor

La estrategia para retener al talento radica en proporcionar y explicar al empleado cuáles van a ser sus oportunidades para aportar valor, quizás nuevo y muy diferente del que era necesario en el pasado –un desafío para el talento–. Todo ello, teniendo en cuenta que es importante no vender lo inexistente y que únicamente es posible retener talento donde percibe que puede crear un nivel razonable de valor. Por ello, es muy difícil motivar a una persona a que permanezca en una empresa si no ve el valor que aporta.

9ª regla) Transparencia y franqueza en la comunicación

Otro punto importante en las prácticas de RR.HH., y sobre todo en momentos de incertidumbre, es mantener la transparencia y franqueza en la comunicación. Un momento importante para la moral de los profesionales es aquel en que hay que poner en marcha una reducción de plantilla. Lo inevitable no debe ser óbice para intentar mantener la confianza del talento. La empresa y su futuro dependen de su capital intelectual y humano más que nunca. Ellos son los dueños del destino de la empresa y deben ser puntualmente informados en cada momento del proceso. No valen reuniones secretas. Debe comunicarse lo bueno y lo malo en cada momento.

Además, la forma y la elegancia con la que se lleve a cabo la necesaria reducción de plantilla, tendrá un impacto directo en la confianza de los

empleados que quedan dentro de la compañía, ya que ellos serán los que hagan la reflexión de *"podría haberme pasado a mí y la empresa me hubiera tratado de esta o de aquella manera"*.

Especialmente para las épocas adversas, de gran incertidumbre en los mercados empresariales, la formación en técnicas y prácticas de dirección no debe detenerse puesto que el buen ejercicio del *management*, es en esos momentos, más que determinante que nunca. Una buena práctica de este ejercicio consiste en reforzarlo con la participación activa de los directivos más *senior* y con mayor credibilidad, que deberán estar involucrados y siempre disponibles para los empleados. ■

BIBLIOGRAFÍA

- APD y HayGroup (2001). Informe benchmarking de Gestión del Talento en la empresa española, Madrid, 2001.
- Arbonies, A. (2001). *Cómo superar la miopía en la Gestión del Conocimiento*. Madrid: Díaz de Santos.
- Argyris, C. (1957). *Personality and Organization*. New York: Harper & Row.
- Barnard, C. I. (1968). *The Functions of the Executive*. Harvard University Press (1ª publicación 1938).
- Fayol, E. (1949). *General and Industrial Management*. Pitman. (Traducción del original: *Administration, industrielle et générale*, 1919).
- Fernández Aguado, J. (2002). Líderes consistentes: Dirección por hábitos. *Revista Dirección y Progreso*, 179.
- Fernández, C. (2002). La economía se hace mayor. *ABC Economía*, 14 Abril 2002, Madrid.
- Fernández, G. y Moreno, J. (2002). Desarrollar el talento para navegar en la incertidumbre. *Revista Dirección y Progreso*, 179.
- Frankl, V. (1962). *El Hombre en Busca de Sentido*. Barcelona: Herder (1ª publicación 1946).
- Hay Group. (2000) *Situación en España de la Gestión del Talento*. Madrid.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. New York: Crowell.
- Homans, G. (1950). *The Human Group*. New York: Hancourt.
- Kotter, J. P. (1985). *Power and Influence*. New York: The Free Press.
- Kotter, J. P. (1988). *The Leadership Factor*. New York: The Free Press.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper.
- Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. New York: McGraw Hill.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Mayo, E. (1945). *The Human Problemas of an Industrial Organization*. New York: The MacMillan Company.
- McGregor, D. (1960) *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw Hill.
- Milgrom, P. y Roberts, J. (1992). *Economics, Organization and Management*. Englewood Cliffs, NJ Prentice Hall.
- Pérez López, J.A. (1994). *Fundamentos para la Dirección de Empresas*. Madrid: Rialp, Madrid (2ª edición).
- Scott, W. R. (1992). *Oganizations. Rational, Natural and Open Systems*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.

■ Selznick, P. (1957). *Leadership in Administration*. New York: Harper & Row.

■ Simon, H.A. (1976). *Administrative Behavior*. USA: Fee Press, USA (tercera edición, 1ª edición 1945).

■ Taylor, F. W (1985). *Management Científico*. España: Ediciones Orbis. (Traducción del original: *The principles of scientific management*, 1911).

Consideraciones pedagógicas sobre las habilidades sociales en el currículo de enfermería

Las habilidades sociales son cada vez más socilitadas en algunos perfiles profesionales, como ocurre con la enfermería. Esto requiere por parte de las escuelas de enfermería la incorporación al currículo académico de este nuevo aspecto formativo. Las páginas siguientes explican cómo el concepto de participación social y la noción de discapacidad aportadas en la obra reciente de A. MacIntyre pueden mejorar el aprendizaje de las habilidades sociales en el currículo de enfermería.

PALABRAS CLAVE: HABILIDADES SOCIALES, PARTICIPACIÓN SOCIAL, ESTUDIOS DE ENFERMERÍA, CURRÍCULO DE ENFERMERÍA.

Social skills are increasingly demanded in some professional fields as nursing. This fact requires from Nursing Colleges the addition of this kind of education in the academic curricula. The following pages study how the concept of social participation and the notion of disability from A. MacIntyre can improve the idea of learning social skills in the nursing curriculum.

KEY WORDS: SOCIAL SKILLS, SOCIAL PARTICIPATION, NURSING STUDIES, NURSING CURRICULUM.

Nc002

Carmen Urpí Guercia

Profesora Adjunta
Departamento de Educación
Universidad de Navarra
curpi@unav.es

Uno de los lemas deportivos por excelencia reza: "Lo importante en el juego no es ganar sino participar". La deportividad no consiste tanto en saber ganar, en ser el primero, sino en saber participar, es decir, en saber mantener un buen nivel de juego. Lo más lógico es que gane el partido el equipo que mejor ha jugado y, sin embargo, esto no siempre ocurre así. Cuando el equipo que mejor ha jugado es vencido por su contrincante, el público o los espectadores siempre tienden a disculpar la derrota con alusiones a las mejores jugadas y a las excelentes oportunidades de ganar que debido a la mala suerte no pudieron ser aprovechadas. El hecho de atribuir la derrota a la mala suerte corrobora una vez más que por delante

del triunfo en el marcador se encuentra siempre el buen juego, la participación. Dar mayor importancia a la participación significa dar prioridad a la deportividad más que a la competitividad en el juego.

Si se traslada esta idea al terreno de las relaciones sociales, se podría decir, estableciendo un paralelismo, que una persona puede comportarse en sus relaciones con los demás de manera o bien prioritariamente competitiva, o bien deportivamente. Pero el objetivo principal de estas páginas se centra en reflexionar acerca de la formación de profesionales de la enfermería en las habilidades sociales básicas que les permita ejercer competentemente su trabajo con los pacientes y otros profesionales de la salud, de modo que el interés principal estará en determinar en qué debe consistir esta competencia social de la enfermera. Para ello, el primer apartado se limitará a revisar las diferencias entre algunos términos relacionados con esta idea de ser competente socialmente: competencia y competitividad, exclusivo y excluyente, dependencia y participación; aportando al final un aspecto novedoso en este terreno procedente de la noción de participación social. El segundo apartado indagará sobre los conceptos de discapacidad y de dependencia que A. MacIntyre estudia en *Animales racionales y dependientes*, viendo algunas consecuencias que se pueden derivar de ellos para atender la necesidad formativa de incluir en el currículo de enfermería las habilidades sociales básicas, cuestión que será tratada en el tercer y último apartado.

1. ¿Competir o participar? Revisión terminológica

Sin duda, no es algo nuevo decir que nuestra sociedad desarrollada se caracteriza desde hace tiempo por su competitividad. La creciente especialización del conocimiento, el acceso masivo a las redes de información, la profesionalización generalizada de las nuevas tecnologías y el vertiginoso ritmo cambiante de las competencias profesionales han contribuido a promover ese carácter de competitividad de la sociedad actual. Sin embargo, es necesario indagar el significado preciso de esta competitividad y distinguirlo de otros conceptos afines y tan al uso como el de competencia.

El diccionario de la Real Academia Española define la competitividad como la "capacidad para competir" y, más abajo, "rivalidad para la consecución de un fin". ¿Tiene esta definición necesariamente un carácter negativo? Es sabido que otro de los lemas clásicos del deporte reza: "Que gane el mejor". Esto significa implícitamente que la competencia o rivalidad queda legitimada por lo que se llama el juego 'limpio' de la contienda. "Que gane el mejor" significa que hay que conocer las normas del juego, dominarlas, ser competente. Cuando se juega limpio, no dando cabida a artimañas que tergiversen los resultados, entonces el éxito tampoco se halla abandonado del todo al azar, a la suerte de los contrincantes, sino a la maestría del vencedor. El triunfo reconoce el

privilegio de la maestría sobre los otros, y el prestigio público. En resumen, la competencia.

Por otro lado, bajo la voz 'competente' (del latín *competens*) el diccionario ofrece como sinónimos: bastante, debido, proporcionado, oportuno, adecuado. También se define como competente a "la persona a quien compete o incumbe una cosa" o al "buen conocedor de una técnica, de una disciplina, de un arte". Por tanto, es lógico suponer que ser competitivo, ya sea en el juego, en el trabajo o en otros aspectos de la vida en general, sólo se justifica cuando:

1. se es *competente* en aquello por lo que se disputa con otros, es decir, se conoce el terreno, las normas, las técnicas: todo aquello que otorgará autoridad a quien vaya a alcanzar el poder como vencedor. Competir sin tener 'competencia' es pretender el abuso del poder, sin autoridad que lo legitime.

2. si aquello que se aspira obtener tiene carácter de *exclusividad*, como puede ocurrir, por ejemplo, con un primer premio o un puesto de trabajo determinado; no, en cambio, con la amistad de una persona o con la participación en una asociación. (Otra cosa es cuando los trabajadores de una empresa adoptan conductas fuertemente competitivas para ganarse un ascenso en sus puestos de trabajo, o un aumento de sueldo).

Por lo tanto, cabría suponer una cierta competitividad en aquellas acciones en las que algo se pone en juego. Pero trasladar esa competitividad a todos los terrenos de la acción humana sería otorgar el carácter de exclusivo a lo que no lo tiene o merece, convirtiéndose entonces en excluyente y, por tanto, dañino. Efectivamente, nuestra lengua también distingue entre estos dos adjetivos: exclusivo y excluyente, siendo el primero "lo que tiene fuerza y virtud para excluir", y el segundo "lo que deja fuera o rechaza". Mientras en la primera definición el hecho de excluir viene referido a la propia naturaleza exclusiva de algo, de modo que procede de una fuerza que se encuentra en su interior, en la última la exclusión no tiene referente alguno, no tiene razón de ser, viene impuesta desde fuera. Por ejemplo, no se puede decir de una amistad que es exclusiva porque la amistad, por definición, está destinada a crecer, ya sea en intensidad, en número, etc. (Lewis, 1994). Y cuando no es así sólo se puede decir de ella que es excluyente y, por tanto, no es verdadera amistad. Por el contrario, una dedicatoria puede ser exclusiva cuando su propia condición así lo exige.[1]

Todo esto no es un mero juego de vocablos, sino que pretende descubrir algunos interrogantes sobre dos de los temas de investigación más candentes en la actualidad pedagógica: la competencia social y la participación social.

[1] Evidentemente, en este caso, se podría objetar que también excluye, en el sentido de que rechaza o deja fuera cualquier otra opción, pero esa no sería su auténtica razón de ser, su intención última, ya que no pretende excluir a nadie sino otorgar el carácter de unicidad a la persona o conjunto determinado de personas a quien va dirigida.

BEST COPY AVAILABLE

Es preciso distinguir con claridad la competencia de la competitividad, y el concepto de participación puede ofrecer bastantes luces al respecto.

Si se afirma con tanta frecuencia que nuestra sociedad es demasiado competitiva y poco participativa es precisamente en este sentido excluyente, individualista y poco humanitario (Jolonch, 2000: 121 y ss.), y no en el sentido positivo que parece indicar el término compuesto: 'competencia social'. Lógicamente al hablar aquí y, en general, en el campo de la pedagogía, de 'competencia social' no se hace referencia a aquel tipo de competencia por el poder social sino a otra cosa relacionada más con el aspecto formativo de la persona en el ámbito de lo social.

En la actualidad se puede calificar de muy amplia y a menudo un tanto confusa toda la bibliografía básica sobre la competencia social, las habilidades sociales, la conducta prosocial, el altruismo, la sociabilidad humana, la ciudadanía, la inteligencia emocional y un largo etcétera en el que podría incluirse también el campo de la solidaridad y el voluntariado. No sólo se vuelve difícil la clarificación de un término concreto como, por ejemplo, el de 'competencia social' sino también su diferenciación de otros afines y su clasificación dentro de un conjunto más amplio. Existen muchas perspectivas desde las cuales tratar la conducta social humana y parece necesario no cerrarse a un enfoque interdisciplinar para advertir la parcialidad de los distintos puntos de vista y poder situar en la meta un objetivo integral que los abarca a todos ellos.

El concepto de competencia social es quizá el más global de todos en este terreno (Caballo, 1993:13-14), es decir, responde a la idea de dar mayor unidad al concepto de habilidades sociales para que no quede éste en una mera suma de elementos independientes (inteligencia emocional, empatía, etc.). Sin embargo, y retomando el hilo del principio, al hablar de la 'competencia social' de una persona se alude primordialmente a una capacidad del individuo, es decir, sólo a una parte de la relación social: aquélla del sujeto competente, y no tanto al conjunto de la relación o a la otra parte de ella. Se trata más bien de un término unidireccional que explica lo competente del ser social de una persona. Alcanzar una serie de habilidades sociales que en su conjunto otorguen un carácter competente al individuo en cuestión constituye la meta final de esta tarea formativa, que redunda más en el 'yo' frente al 'nosotros' dejado aparte, excluido, de tal modo que mis relaciones sociales se establecen entre un 'yo' y un 'ellos', sin apenas pasar por un 'nosotros'. El peligro de estos tintes individualistas en la competencia social está no sólo en reducirla a mero aprendizaje instrumental, técnico, sino en convertirla en competitividad social, es decir, en trasladar a relaciones de poder lo que debería constituirse como relaciones de igualdad entre semejantes y de corresponsabilidad. Si se tratara únicamente de un aprendizaje estratégico, cuantificable, en el cual 'yo' consigo aprender, por ejemplo, tanta cantidad de asertividad, frente a los otros ('ellos') que pueden no tenerla, entonces puedo acabar estableciendo relaciones de

superioridad-inferioridad dentro de una escala social. Esto supone igualmente el peligro de interpretar la competencia social como excluyente de individuos en lugar de concebirla como integradora de comunidades.

Existen otros términos, en cambio, que sí aluden a esa realidad más amplia como, por ejemplo, los vocablos 'comunicación' o 'participación'. Se define 'comunicar' por su referencia a 'participar' dos o más personas en una misma cosa que tienen en común: "La comunicación no puede definirse sin recurrir al concepto de participación, el cual expresa ese 'hacer extensivo' algo a otro que es constitutivo esencial de la comunicación" (Redondo, 1999: 8). En la comunicación o en la participación en ejercicio se tiende a eliminar la marginación y las exclusiones sociales, se protege toda iniciativa de los ciudadanos, es un antídoto eficaz tanto para la llamada 'sociedad de masas' como para la 'sociedad de individuos aislados', sirve para poder realizar la solidaridad y discernir la forma de colaborar de cada persona en las tareas comunes, preserva el ideal educativo de autonomía personal (Naval y Altarejos, 2000).

En realidad, la posesión y el ejercicio de la competencia no supone (o no debería suponer) únicamente el beneficio del sujeto a quien se le asigna tal competencia sino también la mejora de aquello en lo que se muestra competente; aquí, las relaciones sociales, el bien social. Es decir, no se trata únicamente de obtener más resultados a mi favor (aumentar la lista de amistades, mejorar mis relaciones laborales, sentirme mejor conmigo mismo o más satisfecho, etc.) sino de mejorar la relación y, con ella, no sólo a mí sino también al otro (u otros), es decir, a la sociedad. Ahora, quizás el concepto de 'competencia' no se aleja tanto del de 'participación', no se sitúa tanto en el terreno de la 'autoayuda' sino en el de la 'responsabilidad personal' hacia la sociedad de la cual 'yo' formo parte, en la cual me integro. Por tanto, sería necesario incluir el aspecto participativo de la competencia social como nota definitiva de su carácter que la trasciende en la búsqueda de una mejora social. Situar el objetivo educativo principal en este concepto de participación en lugar de en la mera competencia significa optar por una idea de comunidad en la que los dos términos de referencia claves –individuo y sociedad– se desarrollan conjunta y complementariamente. Así, la mejora de la sociedad depende directamente de la mejora de sus individuos, y viceversa, aquélla redunda en la mejora de éstos. Sólo bajo esta bidireccionalidad es posible pensar una educación para la participación social que no desequilibre el binomio individuo-sociedad, es decir, que no anule a la persona bajo el bien general, ni ensalce al individuo en detrimento del bien común, sino que sitúe la consecución de este bien común bajo la responsabilidad personal de cada individuo que participa de él.[2]

[2] Sobre todos estos aspectos, cf. la obra reciente de A. Llano. Por ejemplo, *Humanismo cívico*, (Barcelona: Ariel, 1999). O también, muy recientemente, *La vida lograda*, (Barcelona: Ariel, 2002)

Por tanto, y desde esta perspectiva, quedarse en la meta de la competencia social parece insuficiente para responder a las necesidades educativas de formar parte y vivir integradamente en una sociedad de cambio permanente, multicultural, plural, democrática, etc. Pero bajo aquel concepto de participación social subyace una noción de dependencia entre las personas que A. MacIntyre estudia en una de sus útlimas publicaciones como una condición esencial en el ser humano y a la cual se dedica el siguiente apartado.

2. Discapacidad y dependencia según A. MacIntyre

En *Animales racionales y dependientes*, A. MacIntyre revisa críticamente el modelo aristotélico de hombre magnánimo frente a otras cualidades de la condición humana que, a pesar de haber sido reconocidas en la tradición de la filosofía moral, no han obtenido el tratamiento que merecían y han ido quedando más o menos descuidadas a lo largo de la historia de la filosofía moral en Occidente. Estas son la vulnerabilidad y la aflicción propias de la condición de animalidad del ser humano, y la discapacidad y la dependencia que aquéllas generan, de modo que frente a la figura del hombre magnánimo de Aristóteles (precedente del modelo actual de hombre y mujer autosuficientes) surgen las experiencias de otros personajes humanos que los griegos apenas tenían en consideración como son el enfermo, el discapacitado, el niño, la mujer, el trabajador, etc.

"Cuando se habla en los libros de filosofía moral de los enfermos o de quienes padecen alguna lesión o sufren alguna discapacidad, se les trata casi exclusivamente como individuos que pueden ser objeto de benevolencia por parte de los agentes morales, quienes aparecen, en cambio, como sujetos continua y constantemente racionales, con buena salud y que no padecen alteración alguna. De este modo al reflexionar sobre la discapacidad, se invita a pensar en los 'discapacitados' como 'ellos' diferentes de 'nosotros', como un grupo de personas distintas y no como individuos como nosotros, en cuya situación nos hemos visto alguna vez, o nos vemos ahora o probablemente nos veremos en el futuro" (MacIntyre, 2001: 16).

A partir de esta crítica, MacIntyre reclama la necesidad de recuperar en la actualidad estas nociones de discapacidad y de dependencia de unas personas con respecto a otras para explicar de modo convincente la condición humana y las posibilidades de una educación para la convivencia social democrática y participativa.

"Existe una escala de discapacidad en la que todos ocupamos un lugar. La discapacidad es, en su grado y en su duración, una cuestión de más y menos. En diferentes momentos de la vida, y a menudo de manera impredecible, todos podemos vernos situados en puntos muy diferentes de la escala; y cuando pasamos de un punto a otro necesitamos que los demás

reconozcan que seguimos siendo las mismas personas que éramos antes (MacIntyre, 2001: 91-92).

Esto lo realizan los demás básicamente mediante el cuidado y la prestación de los recursos necesarios. Pero, además de esta función más asistencial, el papel que desempeñan los demás en el tránsito de un individuo para convertirse en un 'razonador práctico independiente' es fundamental, puesto que el conjunto de las relaciones sociales de un niño –desde ya antes de su nacimiento– sientan las bases definitorias de su futuro como razonador independiente. Del mismo modo, la superación de los obstáculos derivados de las aflicciones sufridas por el discapacitado depende no sólo de los recursos materiales de que disponga sino en buena medida de la contribución de los demás en presentar una perspectiva amplia de posibilidades futuras. Para ello, es preciso gozar de la imaginación suficiente para prever posibilidades futuras para uno mismo y para los demás a fin de abrir horizontes realistas alternativos.

> "Aprender a ser un razonador práctico independiente supone aprender a cooperar con los demás en la formación y el mantenimiento de las relaciones que hacen posible el logro de bienes comunes por parte de razonadores prácticos independientes. Estas actividades cooperativas suponen de antemano una cierta comprensión compartida de posibilidades presentes y futuras" (MacIntyre, 2001: 92).

Siguiendo la línea de su anterior trabajo: *Tras la virtud,* MacIntyre explica, desde una clara concepción aristotélico-tomista, la educación moral y cívica a través de los hábitos que se dirigen al logro no sólo de las virtudes de la persona independiente sino también de aquellas otras virtudes que él denomina 'virtudes del reconocimiento de la dependencia' (MacIntyre, 2001: 140 y ss.), puesto que la clave para llegar a ser una persona independiente está en el reconocimiento de la dependencia.

Entre las virtudes de la dependencia, por tanto, no se encuentran sólo aquellas que hacen referencia al *dar* (como la justicia, la liberalidad o la generosidad), sino también las que hacen referencia al *recibir* (como la gratitud, la cortesía o la paciencia). "El ejercicio de estas últimas virtudes supone siempre el reconocimiento sincero de la dependencia; por esa razón, carecerán de ellas quienes pretendan olvidar su dependencia y no estén bien dispuestos para recordar los beneficios que los demás les han conferido. El *megalopsychos* de Aristóteles es un ejemplo destacado [...] de esta clase de mal carácter e incluso de la incapacidad para reconocer su maldad" (MacIntyre, 2001: 149). Para Aristóteles era signo de debilidad, y motivo para sentirse avergonzado, reconocerse deudor de favores ajenos, mientras que el hombre magnánimo que nada debía a nadie y quien a todos ofrecía su ayud era el referente moral por excelencia.

Macl tyre reclama la condición de dependencia inherente a toda vida humana. El reconocimiento y la aceptación de las propias discapacidades es

condición necesaria para reconocer y aceptar la dependencia de otros. Así, cabría suponer que la educación no sólo se encarga de formar en las distintas *competencias* sino también en las *dependencias*, es decir, de enseñar a convivir con uno mismo y con los demás a partir de las propias capacidades pero también desde las propias discapacidades. En consecuencia, enseñar a convivir en sociedad de este modo significa transformar las relaciones basadas en el poder en relaciones de dependencia mutua.

Esto tiene repercusiones especialmente importantes en algunas profesiones como las relacionadas con la salud y, por tanto, en la formación competente de sus profesionales. En general, suele considerarse al enfermo dentro de esa categoría del discapacitado, del dependiente de los demás, en la cual la gran mayoría no se incluye. Si, desde la perspectiva de MacIntyre, consideramos la discapacidad y la dependencia como notas esenciales en la condición humana, que están presentes, potencial o actualmente, en cualquier persona, entonces, el enfermo, el discapacitado, el dependiente –y, en general, cualquier 'otro' con quien mantenemos alguna relación social (y profesional)–, pasa de ser alguien ajeno, diferente a nosotros, a ser alguien en cuya situación podríamos encontrarnos nosotros mismos (o alguien muy cercano a nosotros) en cualquier momento de la vida. Y, por lo tanto, de algún modo, alguien de quien podríamos depender en otra situación. Pero, además, la situación laboral de una enfermera también depende, al fin y al cabo, de la situación de dependencia del paciente; es decir, existe ya en la situación presente una cierta correspondencia.

En definitiva, la noción de MacIntyre de dependencia reclama directamente la necesidad de entender las relaciones sociales en términos de participación social. Si todos somos dependientes, (y podríamos decir también, *incompetentes*, en ciertos aspectos) todos necesitamos de la participación de los demás y los demás requieren la nuestra. Desde este concepto, la sociedad y todas las relaciones que en ella se establecen constituyen el bien común al que todos podemos referirnos, del que todos podemos disfrutar, y del que todos debemos responder. Por tanto, siendo necesaria como punto de partida la adquisición de la competencia social, ésta puede quedarse truncada si a continuación no se refiere a la participación en la sociedad. La otra cara de la competencia social consiste, de algún modo, en el reconocimiento de la incompetencia y en el reclamo de la participación de todos. Evidentemente, esto tiene sus consecuencias si se traslada al terreno profesional, sobre todo para aquellas profesiones centradas en ofrecer un servicio social como ocurre con la enfermería, como se verá en el siguiente apartado. La dependencia no se establece sólo en un sentido unidireccional, es decir, del paciente respecto al profesional, sino que debe concebirse en ambas direcciones y, por tanto, también se halla latente en el profesional respecto del paciente.

3. La formación de profesionales de la enfermería en habilidades sociales

En la III Reunión de Investigación en Enfermería que se celebró en la Escuela Universitaria de Enfermería[3] de la Universidad de Navarra, el pasado mes de noviembre, la profesora S. Kérouac afirmaba que "los profesionales de la enfermería tienen que tener en cuenta las variables físicas, psicológicas y socioculturales que existen alrededor del enfermo"; es decir, el enfermo debe ser considerado también en todo su contexto familiar, social y cultural.

En la práctica profesional de la salud y del cuidado, se dan muchas situaciones ordinarias en las cuales se requiere poner en interacción los conocimientos científicos y los conocimientos humanísticos, lo que se traduce también en habilidades técnicas y habilidades sociales. Entre las últimas se encuentran las mencionadas "virtudes del reconocimiento de la dependencia" para que las relaciones que se establecen no se conviertan en relaciones de superior frente a inferior (entre profesionales, pacientes y familiares), como ocurre en el caso del *megalopsychos* de Aristóteles, sino en relaciones de mutua ayuda y mutua dependencia, donde la participación del paciente pueda tener cabida (e incluso, en ocasiones, considerarse imprescindible para su curación). Para Kérouac (2001) es muy importante buscar la colaboración del paciente como *actor* (y no como sujeto pasivo) en los cuidados de la enfermería: "los profesionales tienen que acompañar al paciente, es decir, saber lo que quiere y dejarle margen para elegir el tipo de atención que quiere recibir". La competencia profesional incluye también aquí el reconocimiento de la dependencia inherente a la condición humana. Pero, de nuevo, se pone en evidencia la necesidad de entender la interrelación social, y por tanto, la competencia social, en términos de participación común y de dependencia mutua.

En la bibliografía más reciente consultada del ámbito anglosajón se pone de manifiesto, en primer lugar, la carencia en el *curriculum* formal e informal de los estudios en enfermería de esta formación en materia de competencias sociales (Mozingo, Thomas y Brooks, 1995). En concreto, y puesto que se trata de una profesión basada en el servicio y en la que se establecen relaciones de gran intensidad, se mencionan algunos aspectos relacionados con el concepto de inteligencia emocional difundido por D. Goleman como: el sentido común, la deontología o ética profesional, las habilidades organizativas, el conocimiento de cuándo acudir a otro miembro del equipo profesional, el interés en la formación permanente (Bellack, 1999). Del mismo modo, para MacIntyre, si se quiere formar a la persona en aquel tipo de virtudes de la dependencia, la educación debe incluir la educación de afectos, inclinaciones y simpatías. Para este autor, es necesario saber que a

[3] En esta escuela se imparte desde hace ya dos años una asignatura denominada Habilidades Sociales Básicas de 4,5 créditos con carácter optativo.

menudo no es suficiente con el conocimiento intelectual y el cuidado físico requeridos para poder atender a otro que se halla en alguna situación de dependencia y necesidad respecto de mi actuación; además, es preciso actuar también desde la consideración atenta y afectuosa.[4]

Se ha estudiado la necesidad de competencias sociales en el profesional de la enfermería, sobre todo, en situaciones tales como el cuidado pediátrico de niños y la atención a sus familias (Herrman, Saunders y Selekman, 1998), la atención a las mujeres en el momento del parto (Corbett y Callister, 2000), la orientación frente al dolor y la muerte (Machin, 1998). Entre las conductas de apoyo del profesional de la enfermería que fueron detectadas como las de mayor ayuda en un estudio realizado con mujeres que daban a luz se menciona el *apoyo social*, diferenciando en él otras tres categorías: apoyo emocional (como preocuparse por la otra persona, proporcionar seguridad y reafirmar); apoyo informativo (explicar rutinas y proporcionar información) y apoyo tangible (dar medicación para el dolor y proporcionar cuidado directo) (Lazarus y Folkman, en Corbett, 2000).

En cuanto al cuidado de la salud y la atención a los niños y a sus familias, la Society of Pediatric Nurses (SPN) de Estados Unidos desarrolló unas orientaciones a seguir en la educación de los profesionales de la enfermería, basadas principalmente en facilitar experiencias de aprendizaje centradas en la familia y basadas en la comunidad. Se trata de concebir el hospital como una comunidad comprehensiva de atención a la salud de los niños (Herrman, 1998: 96 y 97). Entre los once conceptos que el documento identifica como los más importantes para orientar la formación en el cuidado de los niños y sus familias se mencionan varios relacionados con las habilidades sociales: las conductas relacionadas con estados de salud y enfermedad; la separación, pérdida y abandono por fallecimiento; las influencias sociales; los niños con problemas crónicos, con discapacidades o con necesidad de cuidados especiales y sus familias; los niños con enfermedades graves y sus familias; el cuidado centrado en la familia; la competencia cultural; la comunicación, los valores y el razonamiento moral y ético (Pridham, 1996).

En lo que se refiere a la evaluación de los estudios de enfermería, los objetivos relacionados con la competencia social ocupan un lugar

[4] Se puede objetar, advierte MacIntyre, que no es posible dirigir los afectos a voluntad; sin embargo, también cabe recordar que la educación puede predisponer para sentir determinados afectos, del mismo modo que se ejercitan las disposiciones para actuar, y sobre todo, para hacerlo de acuerdo con un sentimiento determinado. Aludiendo a una afirmación de Hume en su *Tratado sobre la naturaleza humana*, MacIntyre afirma que se actúa a veces por deber en lugar de por inclinación porque uno reconoce en sí la ausencia del motivo requerido para actuar; entonces, la voluntad se sobrepone al sentimiento al llevar a cabo la acción sin sentir el motivo, "por un cierto sentido del deber, con el fin de adquirir mediante la práctica ese principio virtuoso, o al menos, para ocultarse a sí mismo, tanto como sea posible, su carencia de ello" (MacIntyre, 2001: 144-155).

BEST COPY AVAILABLE

destacable en las escalas de evaluación que se utilizan. Aquí se destacan algunos de estos objetivos:

- relaciona los conocimientos biopsicosociales de la enfermería con el cuidado que está proporcionando;
- demuestra habilidades comunicativas apropiadas tanto en el trabajo escrito como el verbal, y demuestra una comunicación apropiada a la edad del niño;
- da prioridad a las necesidades del niño y responde apropiadamente;
- proporciona cuidado organizado y competente al paciente;
- busca ayuda cuando es necesario para resolver problemas;
- participa efectivamente con otros profesionales de la salud y/o recursos comunitarios;
- asume responsabilidades por las tareas asignadas;
- se conduce de manera profesional;
- acepta críticas y sugerencias en el sentido en que fueron propuestas.

Pero, si a todas estas consideraciones sobre los estudios de enfermería, añadimos la noción de discapacidad y dependencia de MacIntyre expuesta en el apartado anterior y la idea de la participación social en el bien común, se amplían considerablemente los horizontes para la formación curricular de estos profesionales. Desde una mayor amplitud de miras, todas las referencias a la competencia social del futuro profesional de la enfermería, más centrada en el individuo, en el profesional, quedan enmarcadas dentro de una formación social centrada en el concepto de participación, referido a la comunidad, donde la mejora del sujeto –en este caso, del profesional– pasa por la mejora del otro –en este caso, del paciente– y, en definitiva, revierte en la mejora de la sociedad en su conjunto. Evidentemente, la propuesta incluye disquisiciones éticas relativas a los valores que la comunidad más o menos comparte, conocidos habitualmente como 'bien común', pero su consideración formaría parte ya de otro estudio, debido a la complejidad que encierra el tema. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Bellack, J.P. (1999). Emotional intelligence: A missing ingredient? *Journal of Nursing Education*, 1 (38), 3-4.
- Caballo, V. C (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Corbett, Ch. A. y Callister, L. C. (2000). Nursing support during labor. *Clinical Nursing Research*, 1 (9), 70-83.
- Cook, S.H. (1999). The self in self-awareness. *Journal of Advanced Nursing*, 29 (6), 1292-1299.
- Herrman, J., Saunders, A. y Selekman, J. (1998). Beyond hospital walls: Educating pediatric nurses for the next millennium. *Pediatric Nursing*, 1 (24), 96-99.
- Jolonch, A. (2000). Dels marges al cor de la societat. Contradiccions i reptes en la lluita contra l'exclusió social. *Idees* 8, 121-129.
- Kérouac, S. (2001). El objeto de estudio en la investigación enfermera. *III Reunión de Investigación en Enfermería*. Escuela Universitaria de Enfermería. Universidad de Navarra.
- Lewis, C. S. (1994). *Los cuatro amores*. Madrid: Rialp.
- Llano, A. (2002). *La vida lograda*. Barcelona: Ariel.
- Llano, A. (1999). *Humanismo Cívico*. Barcelona: Ariel.
- MacIntyre, A. (2001). *Animales racionales y dependientes*. Barcelona: Paidós Básica.
- Machin, L. (1998). Grief counselling in context: multiple roles and professional compromise. *British Journal of Guidance & Counselling*, Cambridge, Aug. 1998.
- Mozingo, J., Thomas, S. P. y Brooks, E. (1995). Factors associated with perceived competency levels of graduating seniors in a baccalaureate nursing program. *Journal of Nursing Education*, 34, 115-122.
- Naval, C. y Altarejos, F. (2000). Educar para la participación (pp. 226-244) en J.L. García Garrido, (Coord.), *La sociedad educadora*, Madrid: Fundación Independiente.
- Pridham, K., Broom, M. y Woodring, B. (1996). Education for the nursing of children and their families: Standards and guidelines for pre-licensure and early professional education. *Journal of Pediatric Nursing*, 17 (5), 273-280.
- Redondo, E. (1999). *Educación y comunicación*. Barcelona: Ariel.

La relación profesor-estudiante en el asesoramiento académico personal

El asesoramiento académico no es sólo ayudar a que los estudiantes aprendan sino un recurso educativo para el pleno desarrollo de los universitarios como personas humanas y como profesionales y ciudadanos responsables. Se subraya el carácter decisivo del diálogo académico entre profesores universitarios y estudiantes, al describir los diferentes tipos y grados de relación personal y académica, especialmente en la situación de la entrevista que es típica del asesoramiento académico. Asimismo, se afirma con claridad que es una tarea que no permite la rigidez de modelos establecidos a priori, sino que, por el contrario, requiere un alto grado de flexibilidad por parte tanto de los profesores como de los estudiantes en su puesta en práctica.

PALABRAS CLAVE: UNIVERSIDAD, DESARROLLO PERSONAL, DIÁLOGO, TIPOS Y GRADOS DE RELACIÓN.

Academic advising is not only helping students to learn but an educational means for the enhancement and full development of university students as human persons and as responsible professionals and citizens. The core nature of academic dialogue between university teachers and students is emphasized, describing the different types and degrees of personal and academic relationship, especially in the face-to-face situation that typically takes place in academic advising. It is also made clear that it is a task which does not allow the rigidity of a priori models, but one that, on the contrary, requires from both teachers and students a high degree of flexibility in its performance.

KEY WORDS: UNIVERSITY, STUDENTS' DEVELOPMENT, ACADEMIC ADVISING AND DIALOGUE, TYPES AND DEGREES OF RELATIONSHIP.

NdOO2

José Luis González-Simancas

Profesor Honorario.
Departamento de Educación
Universidad de Navarra
jsimancas@unav.es

Introducción

Formar universitarios, o mejor, formarse cada uno como universitario, no es una tarea trivial. Nunca lo ha sido. Es una tarea en la que maestros y discípulos han compartido la apasionante aventura de no cejar en el empeño de buscar la verdad de las cosas, preguntándose dónde está y cuáles son las consecuencias que se derivan de su hallazgo. Lo más hermoso del quehacer universitario de todos los tiempos –o, al menos, de los mejores tiempos–, ha sido, y hemos de hacer que siga siendo, el hecho de que, en esa aventura, las dos partes –maestros y discípulos– han necesitado el uno del otro y han sabido ayudarse mutuamente en la difícil tarea del estudio, de la investigación de la verdad. En ella, mejoran, maduran, crecen ambas partes: no sólo los estudiantes.

Es ahí, precisamente en la necesidad de compartir la tarea, donde ha surgido esa actividad, tan propia de la universidad, del *diálogo académico*. Un diálogo que ha recibido diferentes nombres a lo largo de la historia de las universidades, y en el que la tarea del maestro es asesorar a los estudiantes, y la del estudiante escuchar y responder al maestro. Un diálogo en el que ambas partes sean fieles a la verdad de las cosas, por encima de sus opiniones personales.

Pues bien, el diálogo universitario tiene lugar muy especialmente en el *asesoramiento académico personal*, cuyo lado comunicativo es el objeto de esta publicación, en la que se intenta imbricar la referencia teórica con los aspectos fenomenológicos de la materia, ya que éstos iluminan la teoría desde la realidad.

1. La relación comunicativa, dimensión del asesoramiento académico

La relación de asesoramiento académico engloba a la persona entera del estudiante, y a la del profesor. La persona es una y en ella todo comunica. La relación entre profesores y estudiantes no es, no debe quedarse tan sólo en una relación funcional, asépticamente centrada en el rendimiento académico, si se desea contribuir a la formación de la persona que es cada estudiante; lo cual redundará en beneficio de su actuación como estudiante universitario y más tarde en su ejercicio profesional y cívico en la sociedad. De ahí que al término *asesoramiento académico* le deba acompañar siempre el adjetivo *personal*.

En el proceso formativo personal, se darán situaciones individualizadas –como la de entrevista de profesor y estudiante, cara a cara– o colectivas, cuando una clase no es meramente informativa sino que provoca inquietudes de búsqueda intelectual, de reflexión, o da pie para suscitar la toma de posturas personales razonadas ante problemas científicos y humanos de todo tipo.

Subrayemos la idea de fondo de este escrito, comparando el *proceso docente general* con el *proceso docente personal* que es propio del asesoramiento.

Cada elemento del proceso docente general tiene sus dimensiones propias, a modo de aspectos relevantes, como es bien sabido en el área de la didáctica (Gimeno Sacristán, 1981)[1]. Cabe programar la dimensión 'contenidos' de muy diversos modos, y cada modalidad imprime un sello a la acción docente del profesor. Cabe así mismo organizar la 'evaluación' de los conocimientos según las preferencias de cada profesor, siempre que se ajuste a las normas de la coherencia y la justicia.

Del mismo modo, la actividad de asesoramiento académico cuenta con diversas dimensiones que la caracterizan, tales como su organización académica dentro de una Facultad determinada; sus finalidades; su temática; sus diferentes modalidades de procedimiento, que llevan consigo un *tipo y grado de relación interpersonal* diferente. No es lo mismo el asesoramiento que se ofrece en una Facultad de Medicina al que se ofrece en una Facultad de Humanidades; en la primera, son decisivas las sesiones de laboratorio y de práctica clínica, mientras que en la segunda son igualmente cruciales las horas de lectura en biblioteca. El trabajo de los estudiantes, así como la organización académica, la estructura curricular o del plan de estudios y, por supuesto, los mismos saberes que adquieren, conforman unas actitudes y capacidades diversas que modifican sustancial e individualmente las condiciones de asesoramiento.

A este respecto, cuento en mi experiencia docente universitaria –periodo entre 1985 y 1995– con algunas iniciativas metodológicas intencionalmente diseñadas para fomentar el *aprendizaje autónomo* de los estudiantes al mismo tiempo que el *trabajo cooperativo* organizado en pequeños grupos, en torno a la elaboración de trabajos monográficos de iniciación a la investigación sobre temas incluidos en el programa de la asignatura de Orientación Educativa. Es una metodología que promueve eficazmente, por su propia naturaleza, la demanda de asesoramiento académico, individual y a los grupos de trabajo en cuanto tales. En la realización de esta actividad pudo comprobarse el perfeccionamiento personal que de ella se deriva, al generar una larga serie de actitudes sociales durante su ejecución, y al acudir espontáneamente al necesario asesoramiento.[2]

En síntesis, la relación *académica* y la *personal* se entrelazan, porque, como

[1] Ver especialmente el capítulo 3, sobre identificación de componentes, pp. 95-152. Pueden consultarse también las investigaciones de Entwistle (1983), que figuran en la Bibliografía del artículo.

[2] Una de estas iniciativas fue objeto de una Tesis para el grado de Master, realizada por mi Profesora Ayudante Miren M. Villanueva, en 1988-1989, sobre la dimensión orientadora del profesor. Su cita completa se recoge en la Bibliografía. En esta investigación, a modo de confirmacón de nuestra hipótesis, un 72,6 % de los estudiantes destacaba la interacción grupal y la compenetración en torno a un trabajo común que redunda en su calidad, como logros alcanzados por ellos a lo largo de la mencionada experiencia. Resulta interesante comprobar el actual desarrollo de esta metodología eminentemente participativa y cooperativa. En este sentido, cfr. Lara (2001).

vengo afirmando repetidamente, las une un vínculo de naturaleza intrínseca: son *las dos caras de una misma moneda*, la *formación* más completa de los universitarios (González-Simancas, 1980).

No obstante, entre todas esas dimensiones, quiero destacar una que es común a todas ellas y que tiene el rango de clave en la dinámica del asesoramiento académico: *la relación comunicativa* que se establece entre profesor y estudiantes. Las demás dimensiones se ven afectadas y condicionadas, positiva o negativamente, por el tipo y grado de relación docente y personal que se establezca entre ambas partes implicadas en el proceso. Por ejemplo, la dimensión organizativa se verá afectada si los estudiantes manifestaran preferir un asesor elegido por ellos –con el que tienen más confianza o al que conocen mejor– que no coincide con el que, por motivos prácticos, puramente organizativos, se le ha asignado. Todo depende del valor que se asigne a la *auténtica* relación comunicativa. Si ésta se valora prioritariamente, la organización debe hacerse más flexible y, dentro de las posibilidades objetivas de los profesores, pueden permitirse los cambios oportunos.

2. Distintos tipos de relación

Por otra parte, los tipos de relación son muchos. No existe un tipo de relación único e inalterable en el asesoramiento académico, en la misma medida en que cada persona y sus circunstancias son irrepetibles, únicas. Sabemos bien que todos los elementos de un proceso se interrelacionan entre sí, y ocurre lo mismo en este caso. Son muchas las variables que influyen en que la relación entre profesor y estudiante sea de uno u otro tipo, y en que su grado de intensidad o de cercanía sea, o deba ser diferente.

¿Cuáles son esas variables? Las que atañen a toda persona de manera obvia. Referidas tanto a los profesores como a los estudiantes, su enumeración podría ser la siguiente: el temperamento (Iriarte, 1995); el sexo; la edad o diferencia de edad existente entre profesor y estudiante; las motivaciones del estudiante para cursar una carrera universitaria determinada, o para enseñar en ella el profesor; el grado de madurez personal por ambas partes y la experiencia académica; las capacidades generales y específicas de ambos –tanto intelectuales como volitivas–; y, por último, el contexto familiar, social, cultural, racial, económico, en que se desenvuelven los dos.

Dentro de esas variables se impone, por otro lado, especificar dos dimensiones que definen decisivamente la relación adecuada en cada caso. La misma denominación de la actividad apunta a esas dos dimensiones: es al mismo tiempo asesoramiento *académico* y *personal*.

La dimensión *personal* aporta esencialmente al asesoramiento, y subraya en él su *función formativa* –de la persona por entero–, y no sólo la de formación académica, es decir, predominantemente intelectual y

profesional, como ya hemos dicho. La dimensión personal introduce, inevitablemente, una mayor complejidad y responsabilidad en el proceso de asesoramiento; y, por otro lado, la necesidad de delimitar con precisión qué aspectos de esa formación entran a formar parte de las responsabilidades de un profesor, y cuáles no.

En otras palabras, no es lo mismo tratar de cuestiones personales con estudiantes de personalidad, situación, y necesidades normales, que tratar de esos mismos temas con estudiantes en que se ha producido, por las razones que sean, alguna distorsión importante: trastornos de personalidad (como obsesiones, histerismo, depresión, estrés fuera de lo normal, egocentrismo pronunciado, con sus secuelas en la comunicación social, o anorexia nerviosa, etc.); o bien situaciones personales objetivamente adversas a una formación equilibrada y serena (necesidad de compaginar estudio y trabajo productivo, por necesidades familiares; estado de enfermedad personal crónica, o situación provocada por accidente de tráfico o en el deporte; estados de tristeza producida por fallecimiento de personas cercanas, o por enfermedad grave de familiares o amigos; etc.).

No corresponde a un profesor tratar estos casos en su asesoramiento académico, sino que corresponde más bien a especialistas tales como orientadores psicopedagógicos, psicólogos clínicos, psicoterapeutas o psiquiatras, según los casos. De entrada, requieren unos conocimientos y una preparación profesional, así como un tipo de relación personal y profesional, que son claramente distintas de las que son habituales en un profesor universitario en cuanto tal: es decir, dedicado a su labor docente formativa y, por tanto, de asesoramiento académico, pero no de intervención psicológica especializada. Un caso diferente sería el del profesor cuya especialidad y cuya docencia fuese precisamente cualquiera de las incluidas en las especialidades que acabo de mencionar: por ejemplo, la del médico psiquiatra que enseña psiquiatría, o la del profesor que es profesional de la psicopedagogía. Un profesor normal, en su sano juicio, lo que hará en estos casos es lo que debe hacer todo profesional: transferirlo al especialista más indicado, adjuntando las razones que le llevan a tomar esa medida.[3]

Resumiendo, el criterio general sería el de plantearse si uno está o no está capacitado para atender estos casos de necesidad. Si un profesor en concreto resulta que lo está, y dispone del tiempo necesario, y quiere asumir esa

[3] Es una práctica profesional, exigida deontológicamente en toda relación de ayuda que se proponga la orientación personal, el transferir al profesional adecuado los casos que superan la preparación, en nuestro tema, de un asesor académico universitario o de un orientador escolar. En este sentido, puede consultarse, por ejemplo, la obra de Brammer (1985) que figura en la Bibliografía del presente trabajo, así como las de otros autores clásicos en este campo que también se incluyen en ella.

responsabilidad, podrá afrontar este tipo de casos en su asesoramiento. Sin embargo, los que he llamado estudiantes con personalidad, situación y necesidades 'normales', por adjetivarlas de un modo no técnico, presentan una problemática distinta, o no tienen más problema que el de rendir más o el de plantearse libremente metas más altas, tanto académicas como personales y sociales.

Pensando en los temas que son habituales en las conversaciones de asesoramiento, no hace mucho tiempo que intenté una clasificación, según su dimensión formativa y el grado de interioridad que suponen, distinguiendo entre necesidades *básicas* o de 'supervivencia' y necesidades *superiores*, que reclaman acciones de mayor profundidad formativa [4].

Entre ellas figuran algunas relativas a cuestiones académicas, a las relaciones sociales o a aspectos personales más íntimos. Son necesidades normales, fácilmente tratables por un profesor con experiencia docente y de la vida, y no ajenos a su actividad docente –si la concibe como formativa–, como pueden ser algunas de las que siguen: cuestiones relativas al método de estudio en general; problemas con alguna asignatura en particular; desaliento ante el fracaso académico o de otro tipo; enamoramiento que llega a distraer excesivamente del estudio, o ruptura de las relaciones de noviazgo; alojamiento inadecuado por razones materiales o afectivas con consecuencias negativas en el rendimiento académico; sensación de haber perdido el sentido de la vida o de su vida en concreto; perplejidad y desasosiego naturales ante su futuro puesto de trabajo [5]

3. Grado de relación

De todos modos, algunos de estos problemas rozan o entran de lleno en la intimidad personal del estudiante. En estas cuestiones, o en otras del mismo o parecido cariz, algunas de las variables arriba señaladas cobran especial importancia, ya que inciden directamente en el grado y modo de relación entre profesores y estudiantes. Engarzando aquí la fenomenología con el discurso teórico, veamos cómo sucede esa incidencia con algunos ejemplos vivos, experimentados por el autor de estas líneas.

A cualquier profesor experimentado le salta a la vista que su normal

[4] Puede consultarse esa clasificación en González-Simancas (1996).

[5] A este respecto, quiero dejar constancia aquí de un pequeño libro de bolsillo que resulta de gran utilidad para el *asesoramiento básico*, escrito precisamente para estudiantes que afrontan el tránsito de la enseñanza media a la universitaria. Fue elaborado por los componentes del *Centre d'Orientation* de la Universidad de Lovaina. Su título expresa la intencionalidad de este verdadero 'tutor de bolsillo': *Question (s) de Methode. Comment étudier a l'Université*. No es un recetario de técnicas de estudio, sino un conjunto de sugerencias para que el estudiante aprenda a manejarse en el estudio y en la vida universitaria según su propio estilo y sus circunstancias personales y académicas. Existe traducción y adaptación al español, que tuve el gusto de coordinar: se cita en las referencias bibliográficas que figuran al final de este trabajo.

relación académica con los estudiantes es diferente a la que mantiene con un estudiante al abordar aspectos que no son estrictamente académicos, pero que surgen en conexión con ellos, más o menos directamente: es decir, que surgen de la docencia, haciendo brillar una vez más el binomio en que se engarzan docencia y asesoramiento como facetas de un mismo quehacer. En el diálogo entre profesor y estudiante se da, entonces, un ejercicio de "humanidad", en el que las personas son lo que cuentan, por encima del estricto rol académico: un profesor o profesora humanos, y unos estudiantes también humanos, con sus aciertos y sus errores, en cuya relación académica inciden algunos episodios que afectan directamente al rendimiento y a la formación personal, temas que se justifican sobradamente como objeto del diálogo entre profesor y estudiante.

En estos casos, sobre todo cuando el aspecto que surge pertenece a la intimidad del estudiante, los criterios de actuación los proporciona la sensatez, la experiencia, la prudencia del profesor en definitiva. No caben reglas universales. Cada persona y cada situación son únicas. Brindar ayuda como asesor requiere saber discernir y elegir con acierto el modo más adecuado para afrontar lo que esa persona y situación reclaman: y la prudencia es lo único que asegura el acierto.

En un caso, lo prudente y sabio –lo acertado– será acoger con amabilidad, escuchar, quitar hierro al posible enfado de un estudiante sinceramente afectado, supongamos, ante lo que percibe como trato injusto, por parte de otro, o por parte del propio profesor asesor; ayudar a que se calme, y ponerse a estudiar con él/ella, serenamente, lo que haya de objetivo y verdadero en su situación, y ver qué se puede hacer –sobre todo por parte del estudiante– para solucionar el conflicto. En otro caso, por ejemplo en el de ese mismo estudiante, si se presentase ante su asesor de forma arrogante, lanzando denuestos contra quien dice haber cometido una injusticia, o faltando el respeto a esa persona de modo ostensible, lo sensato y prudente sería llamarle al orden y decirle que, de mantener esa actitud agria, displicente y malhumorada, no cabe estudiar la supuesta injusticia con la objetividad que requiere el caso. Si después de esta llamada de atención, el profesor muestra que comprende el enfado del alumno y admite que se puede haber cometido un error, como sucede a veces, esta situación, que ha comenzado por ser tensa, puede resultar formativa no sólo para el estudiante sino también para el profesor, que sumará experiencia a su oficio de asesorar: se percatará de que en estos casos es siempre importante dejar la puerta abierta para que el estudiante acuda al asesoramiento con la actitud adecuada, con libertad y respeto al mismo tiempo, que son dos condiciones de un verdadero diálogo.

Quizá ayude a ver en acción el matiz de humanidad que estoy comentando una de mis experiencias concretas de asesoramiento, aunque quiero insistir en que no hay por qué imitar a nadie en estas cuestiones. Cada uno es cada uno y tiene su estilo personal Es una experiencia que tengo en mi haber, que me parece que ilustra bien el modo de orientar a un

estudiante en estado de confusión y de lanzarle a la acción, con respeto pero con decisión, animando a ello.[6]

Una alumna, de la que había sido asesor en su primer año de carrera y a la que conocía bien, ya en cuarto curso –sin que entonces la tuviese en mi lista de asesorados –, acudió a mí un buen día para decirme que en tal asignatura 'estaba hecha un lío', porque con la profesora que la impartía estaba 'vendida' y 'no había nada que hacer'. Concretaba la situación describiendo que, cuando intentaba hablar con ella, el mal concepto que le constaba que la profesora tenía de ella –lógicamente peyorativo ante su actuación del año anterior, en el que tuvo que suspenderla repetidamente– , junto a su modo de atajarla cuando intentaba decirle que ahora estaba dispuesta a cambiar y a estudiar la asignatura teniendo en cuenta sus consejos, en ese preciso momento le 'daba corte', se ponía nerviosa y no era capaz de decir nada más.

En aquel caso y en aquella situación, que la alumna me comunicaba con espontaneidad y con la confianza que en mí depositaba, hice lo que creí más acertado y sensato. Hay estudiantes –y otra mucha gente, y entre esa gente uno mismo en tantas ocasiones– que tienden a confundir el 'no puedo' con el 'no quiero'. Una cosa es no ser capaz, y otra muy diferente es no querer poner los medios por la molestia o el engorro que ponerlos lleva consigo.

Lo primero que hice fue prestarle toda mi atención y escucharle sin interrumpir su narración de los hechos. Después, un silencio respetuoso. Y un comentario de apoyo, indicando que me hacía cargo de su malestar. Entonces le pregunté si quería saber lo que a mí me parecía esa situación y lo que creía que podía hacer, si a ella también le parecía bien. A continuación, sólo como sugerencia, le pregunté si no estaría dispuesta a pedir una entrevista a esa profesora para, antes de nada, decirle que la escuchase de un tirón porque quería hablar de algo muy importante para las dos; y para que, a continuación, le dijese exactamente lo mismo que acababa de decirme a mí. Su reacción fue la de quedarse atónita, mirándome con perplejidad: "Pero bueno –me respondió–, ¿decirle 'yo' a 'ella' lo que sólo soy capaz de decirle a usted?... Vamos... ¡eso es imposible!". "Puede hacer otra cosa –terminé yo–: pensar en lo que hemos hablado, pensarlo bien, y hacer lo que mejor le parezca".

Pues se lo pensó y más tarde lo llevó a cabo tal como yo se lo propuse, porque quiso libremente hacerlo así, armándose de valor. Desde aquel momento su relación con aquella profesora cambió de signo. La profesora supo apreciar, cómo no, la sinceridad, la buena voluntad y la valentía de aquella alumna, y le dio las pautas oportunas para mejorar en el estudio de su asignatura. Lo supe porque la alumna en cuestión vino a

[6] Relato este caso con pleno conocimiento y permiso expreso de la protagonista, hoy Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Navarra.

comunicármelo, agradecida y entusiasmada, al darse cuenta de que era capaz de eso y de mucho más. Ejerció una fortaleza que quizá estaba dormida en ella. Le comenté que en la vida, todo depende de que uno se atreva a tomar una decisión personal –incluso arriesgada– para superar las dificultades, en lugar de considerarse 'víctima' de las circunstancias. Éste fue mi último comentario a la alumna, en la entrevista que cerró este breve proceso de asesoramiento, a la vez académico y personal.

De la experiencia vivida, y no sólo de los tratados especializados, pueden extraerse, y es bueno hacerlo, algunas conclusiones operativas de interés práctico para el oficio del asesoramiento. Es un buen ejercicio para lograr definir el estilo personal, propio, que cada uno de nosotros, los profesores, vamos encontrando en el quehacer del asesoramiento académico y personal. Ese estilo se deriva de la propia personalidad, del grado de experiencia, y en definitiva de cómo se enfoca una docencia formativa, en la que, insisto, el diálogo personal ocupa un lugar que es a veces decisivo.

De este sucedido, podemos preguntarnos, por ejemplo, qué *grado* de relación cabe discernir en él. Por un lado, en el caso de *esta* alumna, su necesidad de comunicar a alguien lo que le pasaba era evidente: porque "estaba hecha un lío". Pero comunicárselo ¿a quién? Dada nuestra previa relación de asesoramiento, fue lógico que acudiese a mí. Pero aquí se pueden observar bien las variables que inciden en el proceso de asesoramiento. Pueden inferirse fácilmente.

Una de ellas, el temperamento del estudiante. Otra, su biografía académica anterior. Ambas variables incidían, en este caso, en una coyuntura que es típica en estas situaciones: la indecisión, la duda, el desánimo, el "estar hecho un lío". Un temperamento más flemático, más previsor, más frío, mucho menos emotivo que el de la alumna en cuestión, quizá no se hubiese planteado acudir a mí, sino directamente a la profesora con quien tenía dificultades. Es lo que hace la mayoría de estudiantes, que suelen acudir al profesor o profesora de la asignatura más que a su asesor asignado, cuando las cosas no marchan bien.

Respecto del *tipo* de relación, era por supuesto acedémica en tanto que toda nuestra relación surgió en la universidad, en el día a día de la docencia, de las clases, de los exámenes, del asesoramiento, del conocimiento del profesor en el aula por parte del estudiante. Pero en este caso se advierte, además, el matiz de comunicación claramente personal, o "interpersonal" para mayor precisión, sobre la base del *confiar*, del depositar fe en el otro, por ambas partes. Pero antes de pasar adelante, creo de interés general aclarar un punto importante, dado el relativismo ético que predomina actualmente en muchos sectores de la sociedad, incluido el ámbito universitario.

La confianza de que aquí se habla es la que resulta indispensable en toda relación orientadora: la condición de *trust* (confianza) que todos los tratadistas anglosajones del *counseling*, el *advising* o el *tutoring* proponen

como inexcusable en el proceso de ayudar a otro, orientándole académica o personalmente, de modo que no se coarte su libertad de expresarse sinceramente (González-Simancas, 1991)[7]. Es por otro lado esa versión de la confianza que se define como "esperanza fuerte" en el diccionario, la esperanza que se tiene de que una persona cambie libremente de actitud o comportamiento como resultado de una ayuda respetuosa como la que se debe ofrecer a una, o a un estudiante que la solicita. La confianza así entendida es una exigencia (Naval, Altarejos y González-Simancas, 2001) de la formación *de* y *en* la libertad, que hace que el estudiante se sienta libre, espontáneo en la conversación, y no cohibido o reticente, que reticencia es precisamente reserva, desconfianza, hablar con medias verdades, o callárselas. Por último, la confianza de que hablamos nada tiene que ver con una actuación confianzuda en la que se permiten familiaridades que no son ni ética ni académicamente correctas en una universidad, y concretamente en la relación profesor-estudiante, sean del mismo o de diferente sexo.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que la relación afectiva puede tener algunas consecuencias negativas: una de ellas, la llamada *dependencia afectiva* que puede perjudicar directamente la sana independencia y autonomía –intelectual, volitiva y la propiamente afectiva– que forma parte de una verdadera formación de los estudiantes. Otra, la de caer en las redes de la mera compasión inoperante por quien es –o cree ser, en un derroche de subjetivismo– la "víctima" de no se sabe cuántas y terribles circunstancias. Y otra más, la de tergiversar posiblemente la relación profesional, convirtiéndola en una serie de ratos afectivamente gratificantes, pero que en poco o en nada contribuyen a la finalidad formativa de las sesiones de asesoramiento. Por último, la de dejarse influir por el famoso *efecto de halo*, el de la imagen que tanto el profesor como el alumno tienen el uno del otro, afectivamente favorable en los casos que ahora comento, que puede muy bien provocar –y de modo inconsciente, que es lo peor de este fenómeno psíquico– la falta de exigencia por parte del profesor con ese alumno concreto que le cae tan bien; y, a veces, incluso su injusta, por demasiado benevolente, calificación final.

Por todo ello, y por otras muchas razones, resulta importante percatarse de que el asesoramiento académico personal exige unas determinadas *actitudes*, tanto en el asesor como en el asesorado. Y por parte del asesor se requieren también algunas *capacidades*, recursos o procedimientos, que no son tanto técnicas como modos de hacer, de eficacia comprobada, y asumibles con naturalidad, sin afectación; un tema que requiere otro espacio, quizá otro artículo en este mismo foro académico que nos brinda la revista donde éste se publica.

---

[7] Del mismo autor, en relación con este tema, *Educación: Libertad y Compromiso* (1992), en la parte dedicada al "Principio de Cooperación".

De todos modos, y con las reservas que es necesario hacer cuando se tratan temas como el de la *relación de ayuda* –no es otra cosa la relación que tiene lugar en el asesoramiento académico–, en la que no caben recetas ni fórmulas fijas por la contingencia de las variables que en esa relación intervienen, cabe informar que existen algunos *modelos operativos*[8] basados en la investigación y en la experiencia, que resultan útiles, aunque no sea nada más que como sistematización de lo obvio, de lo que hemos practicado más de una vez tantas personas, en relación con otras que necesitaban nuestra ayuda. En realidad, no cabe "programar" –como si se tratase de un curso académico o de un protocolo técnico de pautas establecidas *a priori*, válidas para todo agente– los pasos o fases de un proceso que es circular, y no lineal, como es el del asesoramiento *académico* a *este* estudiante en *estas* circunstancias que le afectan, que son suyas por *personales*.

Una palabra final. En la tarea de ayudar a otro, al estudiante universitario en nuestro caso –con actitud de verdadero servicio y no de frío cumplimiento de una función, a través de la *relación comunicativa* que ha sido objeto de este estudio–, se trata de que aquel a quien asesoramos aprenda a gobernar su vida –intelectual, volitiva y afectiva– por sí mismo, con iniciativa, con una sana *independencia*, solidaria y cívica al mismo tiempo; sin que por ello renuncie a la no menos sana *dependencia* que va implícita en el recabar voluntariamente el asesoramiento de sus profesores, como todo ciudadano responsable lo recaba de quien sabe y es fiable, cuando sus responsabilidades aumentan en el ejercicio de su profesión y ha de tomar decisiones que no sólo le afectan a él sino a otros muchos, y a la sociedad en general. ■

[8] Uno de ellos es el de Robert R. Carkhuff, expuesto en la sexta edición de su obra (1987), o el que presenta Lawrence Brammer en la quinta edición de su libro (1985). Ambas obras figuran en la Bibliografía de este artículo.

BIBLIOGRAFÍA

- Brammer, L. M. (1985). *The helping relationship. Process and skills*. New Jersey: Prentice-Hall
- Carkhuff, R. R. (1987, 6ª ed.). *The Art of Helping VI*. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press.
- Combs, A. W. (1982). *A personal approach to teaching. Beliefs that make a difference*. Boston: Allyn & Bacon.
- De Ketele, R. y cols. (1989). *Question (s) de Methode. Comment étudier a l'Université*, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve. Existe edición española: De Ketele, R. y González-Simancas, J. L. (Eds.). (1996, 2ª ed.). *Cuestión (es) de Método. Cómo estudiar en la Universidad*, Pamplona: Eunsa.
- Entwistle, N. (1981). *Styles of Learning and Teaching*. Chichester: Wiley.
- Entwistle, N. (1983). *Understanding Students Learning*. London/New York: Croom Helm/Nichols.
- Gallagher, Ph. J. (1983). *Handbook of Counseling in Higher Education*. New York: Praeger Publishers.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- González-Simancas, J. L. (1973). *Un modelo teórico de Acción Tutorial en la Universidad*. Pamplona: Eunsa.
- González-Simancas, J. L. (1980). La dimensión orientadora del profesor. Implicaciones para su formación pedagógica, en AA.VV. *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, pp. 453-474. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- González-Simancas, J. L. (1991). *Principios del tutoring*. Estudio 4, Proyecto Sócrates. Pamplona: Departamento de Pedagogía Fundamental, Universidad de Navarra.
- González-Simancas, J. L. (1992). *Educación: Libertad y Compromiso*. Pamplona: Eunsa.
- González-Simancas, J. L. (1996). Asesoramiento académico personalizado en la Universidad. En V. García Hoz, *Tratado de Educación Personalizada*, Vol. 27, 345-387. Madrid: Rialp.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del profesor de Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 186, mayo-agosto, 239-257.
- Iriarte, C. (1995). *Dimensiones temperamentales y cognitivas de la personalidad. Su relación con la motivación y el rendimiento académico*, Tesis Doctoral inédita, Pamplona: Departamento de Psicopedagogía, Universidad de Navarra.
- Lara, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *Estudios sobre Educación*, 1, 99-110.
- Naval, C., Altarejos, F. y González-Simancas, J. L. (2001): La confianza: exigencia de la libertad personal. Comunicación presentada en el Congreso Internacional *The grandeur of ordinary life*, Roma, 7-12 de enero, 2002. En prensa.

■ Rahaheim, K., Wankowski, J. & Radford, J. (1991). *Helping Students to Learn. Teaching, Counselling, Research*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press

■ Sadler, R. (1991). *Tecnología y Evaluación formativa en la Educación Universitaria*. Estudio 3, Proyecto Sócrates. Pamplona: Departamento de Pedagogía Fundamental, Universidad de Navarra.

■ Tourón, J. (1989). *Métodos de estudio en la Universidad*. Pamplona: Eunsa.

■ Villanueva, M.M. (1989). *La dimensión orientadora del profesor. Implicaciones para la metodología docente*. Tesis de Master inédita. Pamplona: Instituto de Artes Liberales. Universidad de Navarra.

La eterna "crisis" universitaria: a propósito de dos libros recientes

EN LOS ÚLTIMOS MESES, COINCIDIENDO CON LA APROBACIÓN DE LA LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES, HAN VISTO LA LUZ LIBROS DE INTERÉS. EN ESTA NOTA SE COMENTAN DOS DE ELLOS, CUYO CONTENIDO ES ADEMÁS COMPARADO CON EL DE OTRAS OBRAS, ASÍ COMO RELACIONADO CON LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN ESPAÑA.

EL PRINCIPAL INTERÉS DE LOS LIBROS COMENTADOS ESTRIBA EN SU ORIGINALIDAD. EL PRIMERO TRAZA UNA PANORÁMICA –OBJETIVA PERO TAMBIÉN CRÍTICA– DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA. EL SEGUNDO RECLAMA SU RADICAL TRANSFORMACIÓN.

PALABRAS CLAVE: REFORMA EDUCATIVA, UNIVERSIDADES, ESPAÑA.

THE RECENT PROCESS OF UNIVERSITY REFORM IN SPAIN HAS ENCOURAGED THE PUBLICATION OF SOME INTERESTING BOOKS IN THE LAST YEAR. IN THIS PAPER, WE REVIEW TWO BOOKS CONCERNING THIS TOPIC, WHOSE IDEAS ARE ALSO COMPARED WITH THE CONTENT OF OTHER WORKS, AND CONNECTED WITH THE SITUATION OF SPANISH HIGHER EDUCATION.

THE MAIN INTEREST OF THE THREE BOOKS COMMENTED REST ON THEIR NOVELTY. THE FIRST ONE OFFERS AN OBJECTIVE BUT CRITICAL OVERVIEW OF SPANISH UNIVERSITIES. THE LATTER CLAIMS FOR ITS RADICAL TRANSFORMATION.

KEY WORDS: EDUCATIONAL REFORM, UNIVERSITIES, SPAIN.

Ne002

Javier Laspalas

Profesor Adjunto de
Historia de la Educación
Universidad de Navarra
jlaspalas@unav.es

LA RECIENTE REFORMA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR ESPAÑOLA, que se ha materializado en la aprobación de la Ley Orgánica de Universidades, ha suscitado un intenso debate en la prensa, pero también ha ido precedida o acompañada de la publicación de algunos libros (Michavilla y Calvo, 1998; Bricall, 2000; Michavilla y Calvo, 2000; Embid Irujo y Michavila Pitarch, 2001; Michavilla, 2001).

En ellos se aprecia también un cierto consenso en puntos como los siguientes:

1) La universidad española ha progresado notablemente a raíz de la promulgación de la Ley de Reforma Universitaria (1983): se ha 'democratizado' –tanto en lo relativo al acceso de los alumnos como a su gobierno interno–; ha multiplicado su potencial investigador; ha creado nuevas titulaciones que se adaptan a las exigencias formativas de nuestro tiempo; y, por último, ha conseguido abrirse a la sociedad e integrarse en ella.

2) No obstante subsisten en ella importantes deficiencias, en parte heredadas del pasado y en parte agravadas por la LRU, que es necesario corregir. Las tres más importantes son el problema de la endogamia en la selección del profesorado; la dispersión de asignaturas y la sobrecarga de clases generada por los nuevos planes de estudio; y, finalmente, la escasez de recursos, puesto que, si bien es cierto que el gasto se ha incrementado considerablemente, se ha destinado a atender las necesidades derivadas del rápido aumento del número de alumnos, profesores y personal administrativo y de servicios.

3) En conjunto, se aboga por mantener el actual statu quo universitario que, con las leves reformas apuntadas, debe servir de base para afrontar los nuevos retos de futuro, tales como la progresiva constitución de un sistema universitario europeo y la incorporación de las nuevas tecnologías a la docencia. Lógicamente, no deben olvidarse tampoco líneas de trabajo ya iniciadas: aumentar la sintonía entre la universidad y el mercado laboral, cuestión muy vinculada al desarrollo de programas de formación permanente; perfeccionar el sistema de financiación, tanto en lo relativo a la cantidad como a la eficiencia en el gasto; e incrementar la calidad de las universidades, para lo cual conviene adoptar dos medidas: evaluar de forma periódica la calidad de la investigación y de las enseñanzas y estimular la competencia entre los centros de enseñanza superior. Ello les obligaría a diversificarse, especializarse y definir su perfil académico y profesional.

Nos hallamos por tanto ante una visión de la enseñanza superior española que cabe calificar de 'optimista' y 'continuista'. No en vano ha sido elaborada en gran medida por integrantes de lo que podríamos denominar 'superestructura' universitaria. Sorprende, sin embargo, que el citado plan de acción coincida en gran parte con las directrices de la L.O.U., lo que no se compadece, no sólo con la frontal oposición a dicha ley, sino con la masiva convocatoria de plazas de profesores con el objeto de eludir la acreditación nacional, cuya bondad se defiende en algunos de dichos libros. En cualquier caso, las aguas de la universidad española parecen deslizarse con una amable placidez, sólo agitada por pequeñas turbulencias, a juzgar por el estado de opinión patente en las obras cuyo tenor hemos resumido en los primeros párrafos de este artículo. Incluso en la prensa, tras la aprobación de la L.O.U., el debate sobre el futuro de la enseñanza superior casi ha extinguido por completo. Lo que resulta difícil averiguar es si tal cosa sucede debido a que a una sociedad en la cual hay cada vez menos jóvenes, difícilmente le puede interesar la universidad, o a que los propios universitarios eluden la polémica pública,

o por una combinación de ambos u otros factores. Sea como sea, el caso es que por fin da la sensación de que la universidad española no está en crisis, y reposa –como el conjunto de la nación– con la conciencia satisfecha de haber ingresado por pleno derecho en el mundo desarrollado.

A turbar ese letargo aspiran, sin embargo, dos libros recientes, en los que más bien se intenta denunciar sus problemas. En uno de ellos (Molina García, 2001) el autor primero reflexiona con pasión e independencia –desde una perspectiva de 'izquierdas'– sobre la degradación y la mediocridad que –en su opinión– imperan en la universidad española, para proponer después soluciones. El segundo libro (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001), escrito desde una óptica 'liberal', tiene un talante menos crítico y un enfoque más objetivo y sistemático, pero resulta igualmente estimulante, entre otras razones, porque se sustenta en una valiosa bibliografía y en un amplio arsenal de datos. A continuación, comentaré algunas ideas extraídas de ambos libros que han llamado mi atención.

La primera, en la que insiste con razón el profesor Molina García (2001: 112-120), tiene que ver con la sorprendente calma que parece reinar en los claustros, a la que ya nos hemos referido. Una situación tanto más llamativa cuanto que la universidad –en general y en particular en España–, si por algo se ha caracterizado es por agitar vivas polémicas, casi desde su misma fundación. El enfrentamiento entre escuelas durante la Edad Media, las agudas críticas de los humanistas, las sátiras barrocas, el movimiento de reforma de orientación ilustrada, la conversión de la universidad en un servicio público y su posterior secularización durante el siglo XIX, la batalla por su regeneración emprendida en la primera mitad del siglo XX por numerosos intelectuales, su reconversión bajo el nuevo Estado franquista, la lucha por su democratización a partir de 1960 y la reforma emprendida por el gobierno del PSOE, son los principales hitos de una historia en la que la universidad española aparece como una institución en permanente crisis, pero también en continua renovación. De ello nos ha quedado testimonio en algunas obras –apasionantes y apasionadas– en las que destacados universitarios reflexionaban sobre el ser y el destino de la universidad de su tiempo, una tradición que también parece haberse interrumpido. Hoy prima, por el contrario, una gestión tecnocrática que puede conducir a una grave parálisis de las instituciones universitarias, privadas del aguijón y el estímulo de la crítica constructiva.

¿A qué se debe esta situación?, cabe preguntarse. ¿A que no hay problemas –al menos problemas graves– que aquejen a la universidad española? ¿O más bien se trata de un 'ominoso' silencio cuyo objetivo es ocultar o pasar como sobre ascuas sobre ellos? A juzgar por las reflexiones y los datos que proporcionan los dos libros que comentamos, la segunda alternativa parece más ajustada a la realidad, y el principal mérito de ambas obras es tratarlos abiertamente. Especialmente llamativas son, a este respecto, las páginas que los citados autores dedican al problema de la

BEST COPY AVAILABLE

endogamia (Molina García, 2001: 138-149; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001: 138-154), a la ineficacia y la disfuncionalidad del sistema de gobierno de las universidades (Molina García: 130-137; Pérez-Díaz y Rodríguez 2001: 208-216) o al nefasto proceso de elaboración de los nuevos planes de estudio (Molina García: 151-162). Se observa, además, cierta coincidencia en el diagnóstico, que no parece deberse a afinidades ideológicas.

La principal de las coincidencias se produce a la hora de apuntar a la raíz misma de tales problemas. En opinión del profesor Molina García (2001: 79-80), los grandes males de ciertos sistemas de enseñanza superior –el individualismo, la endogamia y el rechazo de cualquier tipo de evaluación externa–, tienen su origen en la combinación de tres circunstancias: la autonomía universitaria, el carácter burocrático de la gestión y la escasa exigencia de los clientes. En virtud de su autonomía y del monopolio de los grados académicos que poseen, y dado que la sociedad no es capaz de demandar una enseñanza de calidad, las universidades ofrecen enseñanzas que responden más a sus intereses corporativos que a los intereses de sus potenciales clientes. Como antídoto contra esta situación, llega a proponer que en la universidad pública –de la que es decido partidario el autor en detrimento de la de carácter privado (p. 251-255)– no existan funcionarios, y que la continuidad del personal dependa de la evaluación del servicio que presta a la sociedad (p. 279-280 y 372-373). Claro que eso es tanto como pedir que una entidad pública funcione con similar eficiencia a la de una empresa privada, objetivo que en otro lugar se considera más bien utópico (p. 256). Por lo demás, gran parte del plan de acción que se expone en la tercera parte del libro del profesor Molina García no se diferencia en exceso del auspiciado por las autoridades universitarias, que hemos descrito al comienzo de este artículo.

La ausencia de un auténtico 'mercado' en la educación superior es también una pieza clave en los análisis de los profesores Pérez-Díaz y Rodríguez, en la medida en que está en la base de graves disfunciones del sistema de enseñanza superior. Explica, por ejemplo, que la oferta universitaria haya crecido en España no como consecuencia de la demanda, sino más bien de la oferta (p. 90-97); la irresponsabilidad en el gasto de los gestores universitarios (p. 165-170) y de los miembros de las comisiones que resuelven los concursos de contratación de profesores (p. 146); que los planes de estudio no estén en sintonía con el mercado laboral, sino que respondan más bien a los intereses de las propias universidades (p. 203-204 y 243-247); o que los alumnos no tengan que realizar casi ningún esfuerzo para cursar estudios superiores, ni deliberar a la hora de escoger un centro, lo que no sólo les perjudica a ellos, sino que además va en detrimento del prestigio de las propias universidades y de sus títulos (p. 86-87 y 113). Y es que, en palabras de los profesores Pérez-Díaz y Rodríguez (2001: 333), "los entornos blandos propician la coalición de *insiders*, agentes pertenecientes a la organización, que tienden a ser irresponsables, es decir, a no responder de sus actos ante los agentes situados en el exterior de aquélla. Sus

componentes son profesores con puestos que consideran de su propiedad (sobre los que tienen, a su juicio, un derecho adquirido), estudiantes que no quieren pruebas rigurosas ni tasas académicas relativamente altas (en defensa de lo que consideran son sus derechos) y unas autoridades académicas que, debiendo sus puestos a tales profesores y estudiantes (o al personal administrativo y auxiliar de la universidad), se aprestan a defender sus intereses. A todos ellos les suele unir una cierta ideología según la cual las universidades deben considerarse autónomas en el sentido de que no deben dar cuenta de sus actos a los agentes que sitúan en el exterior de ellas".

Los dos libros a los que nos venimos refiriendo coinciden también al poner en cuestión algunos juicios sobre la situación de la universidad española que se hallan muy extendidos. Uno de ellos es que cuenta con una financiación insuficiente. El profesor Molina García (2001: 284) se limita a afirmar que no hay tanto falta de recursos, cómo una mala gestión de éstos. Los profesores Pérez-Díaz y Rodríguez (2001: 265-292) sostienen que el gasto universitario de España se corresponde con su PIB. El problema radica en que la estructura de tal gasto es inadecuada, porque se invierte demasiado en docencia y poco en investigación. La misma correspondencia se da entre el número de publicaciones científicas y el nivel económico del país. En las últimas décadas la producción científica española ha aumentado, pero no en mayor medida que la riqueza nacional, que permite contar con muchos más investigadores. La meta debería ser –advierten– lograr un número de publicaciones y patentes superior al de otros países de similar PIB, objetivo que está muy lejos de conseguirse.

Otra cuestión que nuestros autores abordan desde una perspectiva inusual es la relativa al acceso a la educación superior. Frente al estado de opinión predominante, que es partidario de mejorar la calidad de la enseñanza sin seleccionar a los alumnos, el profesor Molina García (2001: 353-356) propone instaurar un nuevo COU, pero que tendría lugar en el seno de las propias universidades, a la manera de los *colleges* de los EE.UU. Al terminarlo, los alumnos serían evaluados y –en caso de haber aprobado– orientados hacia la carrera más adecuada. Por su parte, los profesores Pérez-Díaz y Rodríguez (2001: 249-251) llaman la atención sobre ciertos hechos que ponen en cuestión las pretendidas ventajas de la democratización de la enseñanza superior. Es el caso de la sobrecualificación que, no sólo exige realizar un enorme gasto para financiar una formación innecesaria, sino que además desplaza del mercado laboral a quienes no han podido ir a la universidad. En cuanto a las becas, las investigaciones parecen indicar que no son todo lo eficaces; no sólo por la falta de rigor en su concesión, sino también por sus limitaciones intrínsecas (p. 162-165).

Otro punto en que se aprecia coincidencia es la oportunidad de incrementar las tasas académicas, con el fin de cubrir una parte importante de los costes reales de la enseñanza. En opinión del profesor Molina García (2001: 302-304 y 341-342), ello serviría para incrementar la independencia financiera de las universidades, que debe ser la base del resto de su

autonomía, y acabaría con el absurdo de que las familias que pueden sufragarla se beneficien de una enseñanza gratuita, cuestión a la que también se refieren los profesores Pérez-Díaz y Rodríguez (2001: 51-52). Dicha medida debería ser complementada con un generoso programa de becas para los alumnos sin medios. Por su parte, Pérez-Díaz y Rodríguez (2001: 87-89 y 370) creen que el incremento de las tasas favorece la responsabilidad de los padres y los alumnos al elegir y cursar las carreras. En concreto, evitaría que muchos jóvenes pasen por la universidad sin vocación ni aprovechamiento, con el simple objetivo de poseer un título que les permita hallar trabajo con más facilidad y que se obtiene de manera casi gratuita, pues está subvencionado por el conjunto de la sociedad.

Una última coincidencia tiene que ver con un asunto de carácter global o general. Es lamentable y muy negativo –se sostiene en las dos obras comentadas– que en España no exista una idea ni un proyecto compartido de lo que debe ser la universidad que vaya más allá de la pura gestión. El profesor Molina García (2001: 371-372) parece atribuir esta situación a la falta de voluntad de transformar el actual marco institucional de la universidad española, pero pretende alentar un debate que lleve a lograr tal cosa. Por su parte, los profesores Pérez-Díaz y Rodríguez (2001: 340-350) destacan el hecho de que la universidad ha funcionado realmente en nuestro país cuando ha habido un movimiento corporativo que ha impulsado su desarrollo en una dirección concreta. Para ilustrar esta tesis analizan la influencia en la enseñanza superior española de dos organizaciones tan diferentes como la Compañía de Jesús y la Institución Libre de Enseñanza. El éxito de ambas radicó –a su juicio– en que "correspondían a un impulso cognitivo, emocional y moral profundo. Respondían a un 'espíritu', que, por lo demás, tenía un alcance y una dimensión universal, y ponía en primer plano no el Estado, ni la nación, ni la economía, sino el ser humano y el destino más o menos trascendente o trascendental que se le atribuía" (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001: 350).

Esta conciencia de que es necesario dotar a nuestra universidad de un espíritu y un sentido que sea compartido en lo posible al margen de las ideologías, aunque en él haya un espacio legítimo para las divergencias, me parece una de las claves del futuro de la enseñanza superior española. Sin esa voluntad, cualquier tipo de debate sobre la materia será estéril o consistirá en una mera lucha por la supervivencia. Si dicho debate no se produce y triunfa una especie de silencio corporativista, ello irá sin duda en detrimento de la propias instituciones universitarias.

A la vista de las reacciones que ha suscitado la LOU, abrigo serias dudas de que el panorama de la universidad española vaya a cambiar, a pesar de que necesita una reforma en profundidad. En cualquier caso, pienso que en el desarrollo y la aplicación de dicha ley –tanto por parte de los responsables del Gobierno central y de las Comunidades Autónomas, como de las propias autoridades universitarias– debería tomarse en consideración la experiencia de lo sucedido en el caso de la LRU.

A todos ellos –y en general a quienes son parte integrante de nuestras universidades– les recomiendo la lectura de la tesis doctoral del profesor Sánchez Ferrer (1996). El diagnóstico de la enseñanza superior española que en ella se realiza coincide con el que acabamos de exponer, pero en dicha obra se intenta también explicar por qué la LRU ha sido un fracaso. La tesis del autor –a mi juicio acertada– es que tal fracaso no se debió a un deficiente desarrollo de dicha ley, ni a la socorrida excusa de la escasa financiación, sino a otros dos motivos.

En primer lugar a la influencia de convicciones políticas ajenas a la ley, y que, sin embargo, han guiado su aplicación. Y es que, a la hora de elegir entre el principio de democratización y la aspiración a la excelencia, afirma el profesor Sánchez Ferrer, las autoridades políticas y académicas –pienso que también la mayoría de los universitarios y de la sociedad española– se han decantado por lo primero en detrimento de lo segundo. Eso explica, por otro lado, que el aumento del gasto haya ido destinado a crear instalaciones y a contratar profesorado.

Sin embargo, el fracaso de la LRU –continúa el profesor Sánchez Ferrer– se debe sobre todo a las deficiencias del modelo de enseñanza superior en el que se apoyó. En efecto, en el marco establecido por dicha ley, las universidades tienen garantizada su supervivencia económica, puesto que el Estado no tiene en cuenta sus resultados a la hora de asignar recursos y no hay ningún tipo de competencia, ni en el ámbito de la investigación, ni en el de la captación de alumnos. Tampoco la hay entre los profesores, cuyo único horizonte es –debido a la endogamia– proseguir su carrera académica en la universidad en la cual se han formado. Además, este último fenómeno se retroalimenta, puesto que, en el hipotético caso de que una universidad quisiese contratar a personal que no se tenga ya en plantilla, estaría condenando al desempleo o a la reconversión laboral a la mayoría de su jóvenes profesores y doctorandos. Por otra parte, en un contexto como el descrito, no hay ninguna razón por la cual a una universidad le pueda interesar contratar buenos profesores.

El resultado final del proceso se sintetiza en el último párrafo del libro: "Las universidades españolas pueden verse como instituciones burocráticas a las que se ha concedido la autonomía en aspectos de su gestión y toma de decisiones, sin haber adquirido al tiempo el control de los mecanismos que hacen a un organismo responsable de sus acciones y consciente de la necesidad de establecer procedimientos de autoevaluación. Arraigadas en una tradición de escaso progreso científico, no es sorprendente que las universidades hayan sido incapaces de establecer por sí mismas, sin estímulos externos, los procedimientos que aseguran una educación superior de calidad. En este sentido, la reforma emprendida por la LRU ilustra que la concesión de un mayor grado de autonomía de las universidades es un proceso complejo que puede conducir a resultados muy contradictorios" (Sánchez Ferrer, 1996: 488).

Ante esta situación dos parecen las alternativas, salvo que se opte por privatizar la enseñanza superior, lo cual resolvería casi todos los problemas reseñados, aunque tal vez generaría otros. La primera es que el Gobierno y las administraciones autonómicas impulsen decididamente la competencia entre universidades. Para ello se deberían adoptar al menos dos medidas: a) vincular la obtención de fondos a la evaluación de los resultados docentes y de investigación; y b) prohibir a los centros de enseñanza superior –como sucede por ejemplo en Alemania– contratar profesores a los que hayan formado. La segunda alternativa –la ideal, entre otras razones porque respeta en su integridad la autonomía universitaria– es que las propias instituciones de enseñanza superior hiciesen suyo ese proyecto y aplicasen medidas encaminadas en la misma dirección.

No obstante, en ambos casos habría que superar tres grandes escollos: idear un sistema objetivo de evaluación de los resultados de la enseñanza y la investigación, conciliar los legítimos intereses que están en juego con el fomento de la excelencia, y contrarrestar la previsible fuerza inercial del sistema, sin duda muy poderosa. Creo, sin embargo, que en España se está aún muy lejos de lograr tales objetivos. Ni siquiera en lo relativo al primero de ellos –en principio el más sencillo de alcanzar– los datos son alentadores. En efecto, el primer intento de establecer un *ranking* de universidades (de Miguel, Caïs y Vaquera, 2001), tercer libro cuyo contenido deseo comentar, resúlta todavía –en mi opinión– muy imperfecto. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Bricall, J. M. (2000). *Universidad 2 mil*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- Embid Irujo, A. y Michavila i Pitarch, F. (2001). *Hacia una nueva universidad: apuntes para un debate*. Madrid: Tecnos.
- García Vázquez, J. M. (coord.). *La Universidad en el comienzo de siglo: una respuesta entre el pragmatismo y la utopía*. Madrid: Catarata.
- Michavilla, F. (2001). *La salida del laberinto: crítica urgente de la Universidad*. Madrid: Editorial Complutense.
- Michavilla, F. y Calvo, B. (1998). *La Universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- Michavilla, F. y Calvo, B. (1998). *La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Miguel, J. de, Caïs, J. y Vaquera, E. (2001). *Excelencia. Calidad de las universidades españolas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Molina García, S. (2001). *La universidad democráticamente masificada*. Zaragoza: Mira Editores.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C. (2001). *Educación superior y futuro en España*. Madrid: Fundación Santillana.
- Sánchez Ferrer, L. (1996). *Políticas de reforma universitaria en España: 1983-1993*. Madrid Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales.

BEST COPY AVAILABLE

El sustrato pedagógico en las políticas de Recursos Humanos: el caso de Agilent Technologies

Este artículo expone brevemente los siguientes temas acerca de la política de recursos humanos en una empresa multinacional: la organización, las características principales, y finalmente, su utilidad para promover la educación y el desarrollo de los empleados. Una idea fundamental que subyace en el estudio es el planteamiento de la educación como algo propio del ser humano, que se puede llevar a cabo de modo continuo incluso dentro del mundo laboral. Este enfoque nos llevó a revisar los papeles principales y las responsabilidades que desempeñan los Departamentos de Recursos Humanos. Construimos un marco teórico y con él analizamos el caso de una empresa: Agilent Technologies. El propósito del estudio es mostrar cómo la política de recursos humanos de una empresa promovida dentro de un marco educativo pueden incidir efectivamente en las actuaciones cotidianas tanto de los jefes como de los demás empleados.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN, RECURSOS HUMANOS, RETENCIÓN, RENDIMIENTO, VALORES.

Nf002

Estibaliz Ortiz

Generalista de RR. HH.
Agilent Technologies, Spain
Estibaliz_ortiz@agilent.com

The article presents a case study of a multinational company Agilent Technologies which adopted an education framework to its human resource policies. It describes the organization of the human resource policies, the main characteristics of those policies and the way HR policies can be an effective tool for fostering the education and development of the employees. A fundamental idea underlying the study is that education is a process that is proper of human beings and, thus, it could be realized in a sustained manner in any environment, including in companies. One of the activities realized was to review the main roles and responsibilities of any Human Resource Department. A theore-

TICAL FRAMEWORK WAS DESIGNED AND THIS WAS USED TO ANALYZE AGILENT TECHNOLOGIES. A STUDY OF THIS COMPANY SHOWS HOW HR POLICIES THAT HAVE AN INHERENTLY EDUCATION FOCUS CAN HAVE AN EFFECTIVE POSITIVE INFLUENCE ON THE BEHAVIOUR OF SUPERVISORS AND THE RANK-AND-FILE EMPLOYEES.

KEY WORDS: EDUCATION, HUMAN RESOURCES, RETENTION, PERFORMANCE, VALUES.

LA EDUCACIÓN ES UN PROCESO QUE SE CONFUNDE con la docencia, por eso no nos resulta chocante que alguien considere que ha completado su educación desde el momento en que ha terminado sus estudios académicos. Sin embargo tampoco son extrañas para nosotros las afirmaciones que recuerdan que una persona aprende durante toda la vida. Esto es debido a que "la educación es consustancial al hombre" (Naval, 1996:219-220).

Inmediatamente nos formulamos la siguiente pregunta: ¿puede extrapolarse la educación fuera del ámbito académico? Si es así ¿cómo se manifiesta y articula? ¿Es posible plantear la educación en la empresa? Intentar contestar a estas preguntas daría lugar una extensa investigación. Este no es nuestro propósito.

El objetivo de este artículo es mostrar en unas pocas páginas si se puede hablar de educación en la empresa. En concreto, a través de las políticas de recursos humanos. Pretendemos mostrar aquí si existe un sustrato educativo en éstas, y si es así, ver cómo se manifiesta y articula.

Para ello este artículo se basa en un ejemplo concreto –el ejercicio de las políticas de recursos humanos en una multinacional– la empresa Agilent Technologies.

Pretendo describir aquí cómo son las políticas de recursos humanos en Agilent, cómo se integran en el funcionamiento diario de la compañía y de qué manera contribuyen a la educación de los miembros de dicha organización. De este modo, la pregunta inicialmente planteada –¿puede extrapolarse la educación más allá del ámbito académico?– queda acotada del siguiente modo: ¿cuál es el sustrato educativo de las políticas de Recursos Humanos en el seno de una multinacional?

Con objeto de contestar a esta pregunta, o al menos acotar su ámbito, en este artículo se sigue el orden siguiente: en primer lugar, describiremos la multinacional elegida: origen, productos, países en los que opera, número de empleados, etc. En segundo lugar, se definen las políticas de recursos humanos y rasgos característicos. Tras la definición de cada una de las políticas mostraremos cómo es su práctica diaria en Agilent.

1. La empresa Agilent technologies

La empresa Agilent Technologies nació el 1 de Noviembre de 1999 como consecuencia de la escisión de los diferentes negocios de la multinacional Hewlett-Packard.

Siguió siendo subsidiaria de HP hasta junio del año 2000, fecha en que pasó a ser una compañía totalmente independiente.

En la actualidad, Agilent Technologies cuenta con 39.000 empleados distribuidos en más de 120 países. Esta compañía fabrica y vende productos del área de instrumentación electrónica, análisis químico y componentes electrónicos. En España, Agilent cuenta con más de 500 empleados distribuidos entre su centro de Administración y Finanzas de Barcelona, y el departamento comercial con oficina en Madrid, Bilbao y Barcelona.

En Barcelona trabajan más de 400 personas procedentes de 31 países diferentes, que se comunican con sus clientes en 22 idiomas distintos.

He aquí un escueto resumen que confiamos sirva como una primera coordenada que ayude al lector a ubicar el entorno en el que opera el departamento de Recursos Humanos de Agilent Technologies. Dado que se trata de una empresa multinacional y que su plantilla de Barcelona es multicultural, es evidente que cualquiera de las prácticas de la empresa (no sólo las de recursos humanos) están marcadas por la diversidad de mentalidades y planteamientos.

Tras esta primera coordenada, pasemos ahora a proporcionar la segunda: cómo se entienden los Recursos Humanos y cuál es el grado de integración con la dirección general de la compañía.

2. El departamento de Recursos Humanos

En los últimos años el interés de todas las empresas por la gestión de los recursos humanos es creciente. Según Randal Schuler esto se debe a que "las personas son quienes pueden capacitar a una organización para lograr sus objetivos. Por tanto, la gestión de estos recursos humanos es crítica para el éxito de la organización" (Schuler, Randal, S., citado en Fisher, Shoenfeldty Shaw, 1997:5). De este modo, la gestión de los recursos humanos pasa a convertirse en la tela que envuelve las decisiones y las prácticas de los directivos que afectan e influyen directamente en la gente que trabaja en la organización (Fisher, Shoenfeldt y Sahw, 1997:5).

Estas observaciones de Fisher, y Schuler constituyen parte de los argumentos que varios de los directores de diferentes departamentos esgrimen para potenciar la labor de los recursos humanos en sus empresas. En este sentido, Agilent no es una excepción. Sirva como ejemplo la afirmación de Hans Guenter Hohmann, director general de Alemania, quien afirma que "una organización se fundamenta sobre las tres "P"s: productos, procesos y personas. En una organización el 60 o el 70% de su éxito depende exclusivamente de las personas.

Por esta razón, la función de Recursos Humanos se integra con las demás

(Finanzas, Marketing, Ventas...) y sus miembros participan y son involucrados en las decisiones que se toman en la empresa. El hecho de que la interacción entre los distintos departamentos sea constante supone que los especialistas de cada una de las políticas de recursos humanos se nutren de la información necesaria para trabajar conjuntamente con los miembros de los demás departamentos y entender su realidad.

3. Políticas de Recursos Humanos: definición y características

"Las funciones de la gestión de recursos humanos son aquellas tareas que han de cumplirse, tanto en las organizaciones grandes como en las pequeñas, para obtener y coordinar los recursos humanos. Su campo de acción corresponde a diversas actividades que influyen significativamente en todas las áreas de la organización" (Byars, y, Rue 1997:6). La Sociedad para la Gestión de los Recursos Humanos, (SHRM) considera que las funciones principales de la gestión de recursos humanos son reclutamiento, selección, desarrollo, remuneración, relaciones laborales y seguridad laboral (Byars y Rue W, 1997:6).

En este artículo revisaremos las políticas de reclutamiento y selección, desarrollo y remuneración. No se abordará aquí el tema de las relaciones laborales ya que siempre están sujetas a las preceptivas del derecho laboral del país en cuestión, y no al "carácter" y a la cultura específicos de cada organización. Sin embargo, añadiremos otras cuatro prácticas que no aparecen mencionadas explícitamente en la enumeración anterior: participación, comunicación, rotación y evaluación del desempeño. Las abordaremos aquí porque su integración en el día a día de la compañía también es clave para el desarrollo y la educación de los empleados.

Pasemos ya al ejemplo concreto: veamos cómo son las prácticas de recursos humanos en Agilent Technologies.

4. Reclutamiento y selección

El reclutamiento está en relación directa con el proceso de selección, en virtud del cual las organizaciones evalúan la adecuación de los candidatos para los distintos trabajos (Fisher, 1997:221)".

En Agilent el reclutamiento se ejecuta de dos maneras: externamente e internamente. Tanto en un caso como en otro, el objetivo que se persigue es contratar a aquéllas personas cuyas capacidades se adecúen al puesto en cuestión y puedan ser tenidas en cuenta en posteriores trabajos. El especialista en selección ayuda al supervisor a identificar aquellos candidatos que mejor representan las condiciones requeridas. El supervisor es quien tomará la decisión final. El especialista en selección le asesora y le ayuda pero no decide por él. Dado que se trata de contratar al candidato cuyas capacidades rebasen las que requiere el puesto, el potencial es una condición clave que no pasa desapercibida. Esta afirmación conlleva un planteamiento exigente.

Por una parte para la empresa, ya que ésta debe mantenerse ágil para

evolucionar y poder proporcionar a sus empleados el entorno que necesitan para seguir creciendo y aprendiendo.

Por otra parte, para el supervisor: quien debe estar atento al potencial de cada uno de los miembros de su equipo.

Por último para el empleado: querer aprender, desarrollarse dentro de la organización supone trabajar duro y mostrar aptitudes para poder acceder a otros puestos. Este modelo de selección requiere que los tres partícipes -empleado, supervisor y organización- rechacen del anquilosamiento y los planteamientos cómodos.

No obstante, esto no significa que todos los empleados de Agilent sean contratados siempre con más capacidades de las que requiere su puesto: por ejemplo Carlos Ros, director de Recursos Humanos de Agilent España, afirma que "en Agilent buscamos un equilibrio entre las personas que se ajustan totalmente al puesto y aquéllas dotadas de gran potencial. Las primeras son necesarias para mantener la estabilidad de la organización, las segundas en un año y medio o dos años estarán listas para un cambio, y la compañía debe estar preparada, mantenernos ágiles para ayudarles a que encuentren su sitio de nuevo dentro de la compañía"[1]. La pregunta que surge inmediatamente es de qué manera podemos ayudarles a encontrar un nuevo sitio en Agilent. Para ello, veamos cómo opera la política de rotación interna. Pues para retener a los mejores en la empresa, es necesario ofrecerles otros puestos diferentes dentro de la misma.

5. Rotación interna

"En Agilent no queremos que los empleados estén sólo motivados por el salario. Al final, lo que más motiva a un empleado es su propio trabajo; ver que con su trabajo está creando una diferencia"[2] con esta afirmación de Marisa Bracoloni, directora mundial de la organización de Servicios Comerciales, empezamos a hablar de rotación interna. Evidentemente, para que esto sea posible la involucración del empleado es clave. Sin embargo, la empresa y el supervisor también debe hacer sus deberes. La rotación y el desarrollo se plantean ahora como las dos políticas complementarias entre sí e indispensables para apuntalar el objetivo que Brocoloni mencionaba en uno de los cafés informativos a los empleados.

Animo al lector a recordar la primera coordenada con la que empezaba el artículo: las características de Agilent: su multiculturalidad y su entorno fuertemente cambiante. Estas dos condiciones hacen que el desarrollo de nuevas capacidades y habilidades sea constante: no sólo para adaptase a los cambios, sino también para mantenerse en el puesto de trabajo.

---

[1] Ros, C. Conferencia impartida en el "Club de la Innovacion", 21 de marzo de 2002.

[2] Conferencia pronunciada por Marisa Bracoloni, directora mundial de Servicios Comerciales de Agilent Technologies Barcelona, 22 de Noviembre de 2000.

Esto no quiere decir por supuesto que la rotación venga sólo potenciada por causas extrínsecas. Recordemos por un momento los parámetros sobre los que se edifica la evaluación del desempeño: uno de ellos es el potencial. Un empleado con potencial, con iniciativa, con capacidad para desempeñar otros puestos, estará constantemente instando a encontrar el lugar donde puede desarrollar sus capacidades.

Ser coherente con este criterio de selección –contratar empleados con alto potencial de crecimiento, flexibles, que sean capaces de adaptarse al cambio– requiere un sistema de compensación capaz de sostener este planteamiento.

6. Compensación

¿Cuál es la dimensión "educadora" de una política de compensación? Tal vez esta pregunta suscite una sonrisa de escepticismo en el lector. Sin embargo, consideramos que la manera de remunerar a un empleado puede ser altamente "educativa".

El objetivo de la política de compensación en Agilent es triple: recompensar por el trabajo, motivar e integrar y retener a los empleados en la compañía. ¿Cómo se articula esta afirmación?

En primer lugar daremos una definición de política de compensación, después explicamos cómo se traduce al entorno concreto.

La política de compensación se refiere a todas las formas de retribución financiera, servicios tangibles y beneficios que los empleados reciben como parte de una relación laboral (Milkovich y Newman, 1990:3)[3].

Dada esta definición se intuye que implantar un sistema de compensación es una actividad compleja: se trata de unir diferentes elementos para retribuir un trabajo. Estos, deben estar coordinados entre sí para cumplir los objetivos prefijados: entre ellos el de motivar a los empleados (Fisher, Shoenfeldt y Shaw, 1997:222).

Esta definición de Fisher se adapta a la manera de concebir la política de compensación en Agilent. Además, añadimos otra condición: en Agilent no se paga por tiempo sino por resultados. No se paga por las horas que uno pasa en el puesto de trabajo, sino por el rendimiento que muestra en dicho puesto.

¿Cómo? Veamos cada uno de estos objetivos.

Recompensar: para ello en Agilent se ofrecen unos salarios competitivos. Cada año especialistas en compensación de diversos países, realizan un estudio de los salarios de los 30 mayores competidores en el mercado del país en cuestión. La finalidad de este estudio es saber cuál es la posición de

[3] En inglés en el original: *"Compensation refers to all forms of financial returns and tangible services and benefits employees receive as part of an employment relationship"*.

Agilent en el mercado en lo que respecta a salarios. Se intenta estar siempre un poco por encima de la media, "de este modo nos aseguramos de que el salario no sea un elemento desmotivador".

Pero ¿representa el salario el elemento motivador principal? ¿Puede retenerse a un empleado, o integrarlo más en la compañía, sólo con un buen salario? La respuesta la tenemos en los otros dos objetivos del plan de compensación de Agilent:

Motivar: en una misma organización existen trabajos muy diferentes para los que se requieren gran variedad de conocimientos, habilidades y capacidades que deben ser puestas de manifiesto en situaciones muy diversas. Esto justifica que –dentro de los sistemas de compensación– se incluyan métodos de remuneración diversos tales como incentivos por grupo, y sistemas de compensación por tiempo no-trabajado: seguros médicos, bonificaciones, vacaciones, etc. (Fisher, Shoenfeldt y Shaw, 1997: 601-603). Al implantar un sistema de compensación, existen aspectos que son más fácilmente "compensables": tales como las habilidades, esfuerzos, educación y cantidad de responsabilidades (Fisher, Shoenfeldt y Shaw, 1997:527). Este planteamiento origina un plan salarial flexible, que hace que cada empleado vea en su salario y en los beneficios adyacentes una foto de su realidad profesional: de sus contribuciones a la compañía, de su trabajo y también de su situación personal.

Integrar y retener: junto al sistema de compensación, en Agilent existen toda una serie de herramientas de reconocimiento. El objetivo de las mismas es compensar a aquellos empleados que están excediéndose en el cumplimiento de su trabajo diario: bien sea porque hay una punta de trabajo, bien por su grado de compromiso con la compañía. Estas herramientas no se limitan a meras bonificaciones (los tan conocidos "bonus"). Muchas veces se buscan otras soluciones, como una cena para dos, un cheque regalo..., algo que el empleado disfrute y le haga valorar que la compañía trata de hacerse flexible para satisfacer sus necesidades.

Al comenzar a describir esta política decíamos que en Agilent se paga por rendimiento. Por tanto, como cara y cruz de una moneda, compensación y rendimiento estarán plenamente integrados. ¿Cuáles son los criterios para evaluar el rendimiento? ¿Es el rendimiento sinónimo del logro de resultados exclusivamente?

Veamos a continuación qué queremos decir al hablar de rendimiento: para ello es necesario que expliquemos cómo se concibe y cómo se evalúa.

7. Evaluación del desempeño

La evaluación del desempeño es el proceso mediante el cual se mide la contribución de un empleado a la organización durante un periodo de tiempo específico. Es una política firmemente integrada con los sistemas de compensación, ya que como recompensa por un buen rendimiento se otorgan gratificaciones, bonos, etc. (Fisher, Shoenfeldt y Shaw, 1997: 471).

A través de la información que se da a cada empleado respecto a cómo es su rendimiento, éste sabe cómo está cumpliendo según los niveles de la organización (Fisher, Shoenfeldt y Shaw, 1997:471).

En Agilent la evaluación del desempeño se organiza de la siguiente manera: una vez al año, los directores de los diferentes negocios, el director de Recursos Humanos a nivel mundial, y el presidente de la compañía, analizan y deciden cuáles van a ser los parámetros que marquen los criterios de rendimiento para todo el año.

Estos criterios son cuatro: resultados, habilidades críticas para desempeñar el puesto, potencial y valores de Agilent. El peso de cada uno de estos parámetros varía cada año dependiendo del entorno externo –el mercado– y de las prioridades de Agilent para ese año fiscal.

A la luz de la propuesta trazada por la dirección general de Agilent, todos los supervisores de los diferentes departamentos en cada país donde Agilent opera, se reúnen para concretar, de acuerdo con las características de su trabajo, qué significa cumplir con los resultados, habilidades críticas para el puesto, potencial y valores. De este modo se potencia el desarrollo del empleado y de su supervisor: ¿por qué? En el caso del empleado porque no va a ser medido exclusivamente sobre la base de sus resultados (número de pedidos procesados, visitas a clientes, puesta en práctica de cursos de formación... según el tipo de puesto que el empleado desempeñe), sino también por su comportamiento de acuerdo con los valores de la compañía y con su propio potencial.

En el caso del supervisor:

porque debe cuestionar y entender los parámetros que va a comentar con cada miembro de su equipo.

Desde la perspectiva administrativa, la evaluación del desempeño se relaciona directamente con la compensación porque un buen rendimiento puede acarrear un recompensa: plus por méritos, bonus, por ejemplo. El objetivo que se pretende lograr al establecer una relación entre la paga y el rendimiento es el de potenciar una mejora de este último.

Este planteamiento hace que el salario de cada empleado sea un reflejo lo mas ajustado posible de su realidad profesional y del entorno económico en el que opera la compañía, de sus capacidades, de su evolución en el puesto y de la situación del negocio.

8. Comunicación

La comunicación en Agilent se entiende de diversos modos: como relación entre los directivos y los empleados, como información de cambios que tienen lugar dentro de la compañía, y como método para obtener un feedback claro de los temas que se estimen oportunos.

Se hace operativa a través de herramientas formales y de dos prácticas herencia de Hp que potencian la comunicación informal.

En cuanto a las herramientas formales: cada mes todos los empleados de

la oficina se reúnen con el director general. Estas reuniones se llaman "cafés informativos". El objetivo es recibir información de la compañía: resultados, nuevos empleados, proyectos que están en curso... etc. De este modo, se asegura que todos los empleados reciben la información a la vez. Estas reuniones apoyan siempre otro tipo de comunicación escrita –el infospark- una revista electrónica que reciben los 39.000 empleados de Agilent. Así, la información recibida a través del correo electrónico puede ser discutida, comentada por todos en los cafés informativos.

Junto a los cafés informativos, cada 3 o 4 semanas los supervisores se reúnen con sus equipos.

Con este tipo de reuniones se cubren dos objetivos: por una parte, se informa a todos los empleados de las últimas decisiones clave de Agilent. Por otra, se permite palpar las primeras reacciones y poder responder a las preguntas que puedan surgir.

Dentro de lo que calificaríamos como comunicación informal, la comunicación se hace operativa a través de dos prácticas que constituyen una herencia de los fundadores Hewlett y Packard. La gestión mediante el paseo y la política de puertas abiertas. Ambas prácticas constituyen la cara y cruz de la misma moneda. Estas dos prácticas constituyen un soporte indispensable para poder suscitar diálogos informales entre empleados de distintos departamentos y entre supervisores y empleados. A través de la gestión mediante el paseo "un supervisor puede recoger en 2 horas más cantidad de realidad. Además se hace una idea exacta de las preocupaciones que tienen los empleados" Hans Guenter Hohmann[4].

La gestión mediante el paseo[5] es una oportunidad para que empleados y supervisores intercambien opiniones y pareceres en un entorno más informal y distendido.

La evolución de la compañía: multinacional, con divisiones operando en todo el mundo, es a veces una amenaza contra esta práctica tan eficaz y característica del estilo de Agilent. Los viajes constantes, las reuniones teléfonicas organizadas con miles de kilómetros de distancia por medio, hacen que sea dificil la gestión mediante el paseo, por eso, los más expertos de la compañía animan a los supervisores a reducir el uso del correo electrónico siempre que sea posible: "raramente envío un correo a alguien que puedo ir a ver. O me acerco a su mesa, o le llamo. Uno saca mucho más de la interacción directa, del "cara a cara" que de ningún intercambio de correos electrónicos"[6].

[4] Hohmann, Hans Guenter, "Managing people in difficult times", Conferencia impartida en Agilent Technologies Barcelona, Noviembre de 2001.

[5] Gestión mediante el paseo se define como MBWA: "Management by Wandering Around".

[6] Hohmann, Hans Guenter, "Managing people in difficult times", Conferencia impartida en Agilent Technologies Barcelona, Noviembre de 2001.

Existe otra práctica, complementaria con ésta que también constituye un apoyo clave a la fluidez de la comunicación: la política de puertas abiertas.

8.1. Política de puertas abiertas

Los supervisores y managers de la compañía tienen sus mesas junto a los empleados. En las oficinas de Agilent hay muy pocos despachos: en Barcelona no existe ninguno. Cada supervisor se sienta en el mismo cubículo que sus equipos. "Hay que mantener el canal de comunicación abierto"[7] y el hecho de que no existan despachos es de gran ayuda para el logro de este propósito.

Mediante estas herramientas se estructura la política de comunicación en Agilent. A través de ella se pretende lograr el objetivo de toda política de comunicación: "tanto la identificación y compromiso con los objetivos de la compañía, cuanto que los empleados los consideren apropiados y accesibles" (Walton, 1987: 6).

9. Participación

La participación es, en cierto sentido, una consecuencia de la comunicación: en la medida en que uno está más informado, se ve más capaz de participar. En Agilent la participación se sostiene sobre tres aspectos: capacidad de tomar decisiones, de acceder a información y posibilidad de compartir los resultados.

Veamos cómo se concretan:

Participación en decisiones:

Es importante dar al equipo perspectiva: escuchar y darle algunas respuestas. Pero al mismo tiempo hay que pedirle que sea activo y que cada empleado se plantee sus preguntas y busque sus propias respuestas[8]. He aquí un el reto: dejar a la gente decidir supone correr un riesgo. A veces es más cómodo decidir por uno, pero sólo cuando los empleados participan en las decisiones y por consiguiente en la acción que implica esa decisión, están contribuyendo de verdad a crear una diferencia con su trabajo.

Participación en la información:

Ésta se consigue a través de distintos medios, ya explicados al estudiar la práctica de comunicación tales como el "café informativo" de todos los meses y las reuniones de equipo[9].

Participación económica:

La participación económica es uno de los puntos básicos de esta política:

---

[7] *Ibidem.*

[8] *Ibidem.*

[9] Muchas veces la información no significa que el empleado tenga la posibilidad de tomar ninguna decisión al respecto, pero al menos se siente respetado porque ve que se le tiene en cuenta y se considera importante pasar tiempo explicándole cómo le afectan las decisiones tomadas por sus supervisores.

es apropiado por tanto implicar a los empleados en muchas fases diferentes del sistema de compensación. Por ejemplo, si se adopta un plan específico, es razonable implicar a los empleados para que ellos identifiquen cuáles son los factores que les parecen más dignos de ser compensados y el peso que deben tener (Fisher, Shoenfeldt y Shaw, 1997: 555).

En Agilent compensación económica se ejercita básicamente a través del reparto de beneficios. *"Este se hace en función de un determinado porcentaje que se aplica a todos los empleados de la compañía sobre sus sueldos respectivos y en función de los resultados económicos de ésta a nivel mundial"*.

La participación de acciones de la compañía se hace posible a través de la posibilidad de comprar acciones de la compañía por parte de los empleados. La participación en beneficios no se limita a una mera participación económica: los beneficios sociales –planes de pensiones, seguros de vida, seguros médicos y seguros de accidentes– son una parte importante también en el modelo participativo de Agilent.

Gracias a estos programas se satisface el objetivo que desde todo modelo de participación –independientemente de la compañía– se pretende lograr: esto es, interés del empleado por los éxitos de la empresa, su participación en el capital de la misma, a la vez que se beneficia con sus éxitos globalesmás allá de su mera pertenencia.

DESARROLLO:

En Agilent el desarrollo en Agilent se entiende como formación y como aprendizaje dentro del propio puesto de trabajo.

Respecto a la formación, existen una serie de cursos obligatorios para todos los empleados. Dichos cursos están destinados a los distintos perfiles de empleados, por ejemplo: existen cursos para los nuevos empleados, "Orientación para el nuevo empleado". Cursos para nuevos supervisores: "Transición para la Dirección" o "Conceptos Fundamentales del Management".

Por otra parte, cada año según cuáles son las prioridades de la empresa, se decide cuáles van a ser las prioridades en desarrollo. El propósito es ayudar a los empleados, a través de los cursos de formación a estar preparados para lograr los objetivos del negocio para ese año. Así es como se deciden cuáles serán los cursos que se impartan en ese momento. Por ejemplo, gestión de proyectos si hay necesidad de poner en marcha proyectos nuevos. Gestión del cambio, gestión de equipos que trabajan remotamente, etc.

No obstante, la formación presencial en una sala ocupa una mínima parte de lo que implica el desarrollo en Agilent. La mayor parte del

[10] Material preparado para el curso de nuevos empleados *"Be Agilent Orientation: Values and culture"*.

crecimiento se realiza en el propio trabajo, a través de la interacción con los demás miembros de los equipos: la política de rotación interna y la política de puertas abiertas suponen un gran acicate para potenciar el desarrollo.

Para terminar, veamos ahora cuáles son los valores de Agilent, que se manifiestan a través del trabajo diario, y que suponen una gran contribución al verdadero desarrollo de cada uno.

Veamos cuáles son:

Volvemos a mencionar a los fundadores de la compañía: Hewlett y Packard. De ellos hemos heredado los siguientes: Innovación y contribución (innovation and contribution). Confianza, respeto y trabajo en equipo (trust, respect and teamwork). Integridad (uncompromising integrity).

Estos valores se integran con los nuevos de Agilent: Velocidad (speed) Focalización (focus) y Responsabilidad (accountability)[10]

Veamos brevemente qué significa cada uno de ellos:

Innovación y contribución: consiste en inventar y crear la mejor tecnología que cree nuevos campos de interés, nuevos mercados y nuevos negocios.

Buscar nuevas ideas, compartirlas con los demás y aplicarlas soluciones en cualquier parte.

Confianza, respecto y trabajo en equipo: creer que la gente quiere hacer un buen trabajo y lo hará si se le dan las herramientas para ello. Crear un entorno que potencie el respeto por los individuos, por sus ideas y por sus contribuciones.

Integridad: comportarse de acuerdo con la ética de la empresa y reconocer que cualquier comportamiento fuera de ésta es inaceptable.

Trabajar de manera honrada y abierta para ganar la confianza y la lealtad de los demás.

Velocidad: focalizarse en el cambio con sentido de urgencia. Moverse rápidamente para adaptarse a las nuevas condiciones. Ser ágil. Actuar con decisión, dejando de lado procedimientos burocráticos que restan energías.

Focus: priorizar y simplificar. Decidir lo que es realmente importante y decir "no" a lo demás. Establecer los objetivos de acuerdo con los clientes. Focalizarse en anticipar y satisfacer las necesidades de los clientes.

Responsabilidad: asumir los compromisos que se toman. Hacer lo que se ha dicho. Trabajar por objetivos realistas y recompensar a aquéllos que los logran. Manejar los casos de bajo rendimiento de manera directa y concreta[11].

Estos son los valores de Agilent: los que inspiran la cultura de la compañía, y los que contribuyen al desarrollo de los empleados, a su integración y a su retención dentro de la compañía. La vigencia de estos valores no se ve en documentos escritos, sino a través del comportamiento

[11] *Ibidem*

de los 39.000 empleados. En primer lugar, el ejemplo de los supervisores es clave: la manera en como ellos tratan a los miembros de sus equipos, cómo se relacionan con los clientes, cómo se preocupan por transmitir la cultura de Agilent etc, es lo que hace que los empleados quieran imitar esta manera de trabajar, y que, sin darse cuenta, se vayan empapando de esos valores que son los que hacen que la compañía tenga un estilo propio.

He aquí las políticas de recursos humanos en Agilent Technologies. A través de estas páginas hemos intentado mostrar cómo es la práctica diaria de la gestión de recursos humanos, y el enorme potencial educativo que se desprende del ejercicio de estas políticas.

Queda sólo un matiz que me gustaría señalar: a pesar del entorno, a pesar de que existan las prácticas de recursos humanos, a pesar de que la función de recursos humanos esté integrada en el día a día de la empresa, el éxito de estas políticas depende de cada uno de los empleados de la compañía. En primer lugar, depende de los supervisores y los *managers:* ellos son quienes deben ejercitar estas prácticas y hacerlas transparentes. El departamento de recursos humanos debe ayudar a los supervisores a dirigir a sus equipos: a reclutar a aquéllos más adecuados para los distintos trabajos, proporcionarles las herramientas para que los empleados se sientan motivados por su salario, ayudarles a retenerlos e involucrarlos en la compañía a través de las distintas herramientas de reconocimiento y de la evaluación del desempeño. Pero sólo si todos participan en estas decisiones, las políticas de recursos humanos mostrarán su sustrato educativo, y serán medio eficaz para el desarrollo y el crecimento, la educación en suma de todos los empleados. ■

BEST COPY AVAILABLE

BIBLIOGRAFÍA

- Byars, L.L y Rue L.W. (1997). *Gestión de Recursos Humanos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Fisher, C.D., Shoenfeldt, L.F. y Shaw, J.B. (1997).*Human Resource Management* (2ª. Ed.). Princeton, New Jersey: Houghton Mifflin Company.
- Hohmann, H.G. (2001). *Managers as Leaders*, Barcelona.
- Milkovich, G.T. y Newman, J. M. (1990). *Compensation* (3ª ed.). Boston, MA: Richard D. Irwin, inc.
- Naval, C. (1996). *Educación como Praxis: elementos filosófico-educativo*. Pamplona: Eunsa.
- Walton, R.E. (1987). *Managing Conflict*. Boston Masschussets: Addison Wesley Publishing Company.

Recensiones 002

Ra.002 PÁG. 233
J. GARCÍA CARRASCO. A. GARCÍA DEL DUJO
Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción

Rb.002 PÁG. 236
JOSÉ PÉREZ ADÁN
Diez temas de Sociología. Vivir una sociedad familiar y humana. Ediciones Internacionales Universitarias

Rc.002 PÁG. 239
CNICE
Red Digital

Rd.002 PÁG. 240
M.S. KATZ. N. NODDINGS. K.A. STRIKE
Justicia y cuidado (En busca de una base ética común en educación)

Re.002 PÁG. 245
SONIA LARA
La evaluación formativa en la universidad a través de Internet: Aplicaciones informáticas y experiencias prácticas

Rf.002 PÁG. 247
GERARDO CASTILLO
Anatomía de una historia de amor. Amor soñado y amor vivido

Rg.002 PÁG. 249
MARGARITA COMAS
Escritos sobre ciencia, género y educación
LORENZO LUZURIAGA
La escuela única
PABLO NATORP
Pedagogía Social

Rh.002 PÁG. 253
P. GONZALO AIZPURU
Educación y colonización en la Nueva España, 1521-1821

Ri.002 PÁG. 256
ALASDAIR MACINTYRE
Animales racionales y dependientes

Rj.002 PÁG. 261
J.M. DE MIGUEL. J. CAÏS. E. VAQUERA
Calidad de las universidades españolas

Rk.002 PÁG. 265
GABRIELA ORDUNA. CONCEPCIÓN NAVAL (EDS.)
Gerontología educativa

Rl.002 PÁG. 268
AA.VV.
La sociedad educadora

Rm.002 PÁG. 271
ANTONIO R. DAMASIO
La sensación de lo que ocurre

Rn.002 PÁG. 273
R. HOWE KENNETH. B. OFELIA
La ética de la educación especial

Ra002

Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción

J. García Carrasco y
A. García del Dujo
Ediciones Universidad, Salamanca, 1999

Son tres las preguntas que fluyen en la mente de los autores como soporte y justificación de una Teoría de la Educación: "¿qué cosa es educación y cómo reflexionar sobre ella?, ¿cómo somos para poder ser educables y qué acontece al educarnos?, y ¿qué es importante hacer para educarse?" A la primera respondieron con un primer volumen que llevaba por título *Teoría de la Educación I. Educación y acción Pedagógica;* el tercer interrogante será abordado en un próximo libro que representará el tercer volumen de esta trilogía que vienen planteando. Es, por tanto, el segundo interrogante mencionado el que actúa como eje de progresión del presente libro.

En líneas generales podemos catalogar el libro en base a su hondura, riesgo, apertura e innovación. Se trata de una Teoría de la Educación apoyada fuertemente en una concepción bien establecida y definida de la cultura como posibilitadora de líneas de pensamiento y de acción de cara a la formación de las personas, así como en una teoría comunicacional donde los cambios en los sistemas de comunicación conllevan reajustes en los procesos educativos. La visión que defienden de la educación va más allá del individuo como sujeto aislado o fragmentado, dando cabida al entorno o espacio y a las transacciones que se producen entre el sujeto y los escenarios vitales y cotidianos de formación como móvil de interpretación de los mecanismos, condiciones y procesos de los fenómenos educacionales. Y todo ello desde una concepción de la educabilidad nada tradicional, donde dicho constructo no se aplica solamente al nivel comportamental y evolutivo del individuo, sino que también está en función de la configuración del ambiente, entendido "dentro del tiempo y del espacio como marcos de referencia", y desde una perspectiva educativa multinivel, situando la educación no tanto en el contexto de la enseñanza sino en el del mundo de la vida.

El desarrollo de la obra se estructura en diez capítulos perfectamente entrelazados y conexionados, recapitulando al inicio de cada uno el contenido del anterior y su implicación en la estructura global del libro. No obstante, desde nuestra interpretación personal, pueden establecerse tres bloques centrales de contenido acompañados por un capítulo introductorio y otro final que recupera muchas de las ideas expuestas en torno al proceso de creación y transmisión de cultura y su implicación en los procesos

BEST COPY AVAILABLE

formativos. Así las cosas, en el capítulo introductorio, "Sujetos y sucesos de la educación", se nos define la educación como un suceso vital complejo, describiendo las dimensiones del fenómeno educacional, la identidad de los acontecimientos educativos como espacios de oportunidades y una justificación general del propósito del libro en base a una visión global de la educabilidad.

El primer bloque de capítulos, II, III, IV, presenta tres perspectivas para el estudio sistemático de los procesos educativos: la "autopoiesis" (individuo), la "ecopoiesis" (individuo-espacio), y la "sociopoiesis" (individuo-tiempo). El primero de ellos, "Autonomía, reconocimiento, cooperación, subjetividad", analiza los antecedentes que justifican la posibilidad de los fenómenos culturales en los sujetos desde su incorporación a la estructura fisiológica del individuo. Se trata de empezar el planteamiento comprendiendo el funcionamiento global del organismo humano desde el principio de "autopoiesis" o dependencia subjetiva, autoorganización, analizando las propiedades del sistema autopoiético, de cara a la acción y relación posterior. El siguiente capítulo, "Entorno, medio, espacio, situación", nos presenta el espacio en el que tienen lugar los fenómenos y procesos educativos, buscando un doble objetivo, de un lado mejorar la comprensión global de los espacios de acción e intervención, medio educativo, y de otro, encontrar el modo de hacer del espacio variable imprescindible en los procesos educativos, agente educativo, comprobando que toda acción educativa debe tener como puntos de referencia tanto a los sujetos de la acción como a los entornos donde suceden, siempre desde una perspectiva multidimensional, física, ecológica, biológica, apoyados en el principio de "ecopoiesis", describiendo así diversos estados espaciales, personales, cotidianos, sociales, como mecanismo de interpretación y de acción del mismo. Y a continuación , "Evolución y desarrollo", analiza el factor tiempo desde tres direcciones diferentes, el tiempo evolutivo, que aporta mecanismos y procesos primarios de formación, el tiempo de desarrollo individual, que informa sobre posibilidades educativas, y el tiempo de desarrollo colectivo o comunitario, que aporta información respecto a posibilidades socio-contextuales de formación. De este modo demarcan el lugar del hombre y de sus acontecimientos vitales en el mundo y su adaptación, evolución, relación y diferenciación respecto del resto de seres vivos.

El siguiente bloque, capítulos V y VI, plantea la formación primeramente desde la corporeidad que tenemos y ostentamos, y a continuación soportada por la complejidad de nuestro sistema nervioso. En el primero, "Identidad e imagen del cuerpo", los autores entran a debatir en torno a la corporeidad del sujeto y su implicación en la formación tanto como producto

de la evolución como en cuanto "ámbito básico al que la actividad mental aplica su objetivo primario", con una visión cultural y contextual que va más allá del mero engranaje fisiológico-anatómico, analizándolo desde la vida cotidiana, la mediación simbólica y sensorial, la creación cultural, la comunicabilidad, apoyados en una perspectiva holística. En el segundo, "El órgano de la mente, plasticidad y educabilidad", estudian un aspecto concreto de la corporeidad, la actividad mental y su plasticidad, teniendo presente el principio de que la posibilidad de educación viene definida gracias, entre otras cosas, al cerebro y su relación con el cuerpo. Analizan, por tanto, el entramado complejo y la estructura del lugar en el que acontece la actividad mental, su plasticidad, actividad, productos e intervenciones.

Los tres capítulos siguientes constituyen otro bloque de contenidos que gira en torno a ámbitos concretos de la actividad formativa, la actividad mental, emocional y social. En el VII, "La actividad mental y el problema de la inteligencia", realizan un análisis tanto del conocimiento ordinario como del científico, apoyados a la vez en planteamientos tanto tradicionales como novedosos, analizando los postulados que se encuentran en la base de la estructura mental y algunas de sus implicaciones directas de corte principalmente social, psicológico y pedagógico en base a procesos como el de la creatividad. En el VIII, "El entendimiento social", plantean la actividad formativa desde la inteligencia social apoyándose en los parámetros de comunicabilidad y relacionabilidad que poseen los sujetos, describiendo procesos como la interacción y la cooperación, el entendimiento social y la interacción, la socialización y la participación, atendiendo en último término a problemas de desencuentro social como puede ser al autismo. El capítulo XI, "El intercambio afectivo", cierra este último bloque atendiendo a la cultura o actividad emocional como "pieza" que explica el engranaje social y cultural de muchos individuos, a la vez que "elemento fundamental del autoconcepto". Para ello, tras realizar un paso por lo que ha sido el discurso pedagógico en el campo emocional, analizan la relevancia educativa de dicho ámbito, su relación con los componentes intelectual y social, las diversas categorías existentes y las distintas tramas de significación habidas, a la vez que aportan claves y sugerencias para una educación emocional.

El último capítulo, "Creación de cultura y proceso de educación", viene a consolidar las ideas expuestas con anterioridad en torno al proceso de creación y de mediación o incorporación de la cultura, recurso y acción, en los procesos formativos o secuencias de formación, llegando a analizar los distintos sistemas de comunicación en relación con los géneros culturales.

El abanico de capítulos y subcapítulos que nos presentan, así como la variada y exquisita recopilación y utilización de

bibliografía, es muestra de la complejidad de una Teoría de la Educación hecha desde el necesario e imprescindible acercamiento coherente a otras disciplinas; sin referencia a ámbitos antropológicos, biológicos, físicos, psicológicos, ecológicos, filosóficos, sociológicos, etc., difícilmente podremos elaborar una fundamentación seria y justificada de los procesos primarios de formación del pensamiento y la acción, -"ontología de los procesos educativos primarios"-, como prolongación de lo que es y supone reflexionar en torno a la educación, a la vez que como plataforma de lo que han de ser los campos de acción formativo-pedagógicos fundamentales. Manual imprescindible, por tanto, para aquellos que nos venimos dedicando tanto a la docencia como a la investigación educativa. ■

JOSÉ MANUEL MUÑOZ RODRÍGUEZ

Rb002

Diez temas de Sociología. Vivir una sociedad familiar y humana

José Pérez Adán
Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, 2001

Pérez Adán, profesor del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia, ha preparado un trabajo polivalente: Por una parte nos encontramos ante un libro "escrito pensando en las alumnas y alumnos, tratando de ofrecerles un instrumento útil, tanto para el aprendizaje de la sociología como para su formación como personas de talante y espíritu crítico y abierto" (p. 7). Pero este libro es también una síntesis asequible de buena parte del pensamiento, en ocasiones completamente original, del autor.

El libro comienza, en línea con la tradición de muchos manuales de sociología, con un capítulo en el que se presenta a la Sociología como una disciplina autónoma y empírica con unos contenidos y una metodología propios. Este capítulo es utilizado por el autor para destacar dos de las ideas clave que quiere transmitir a lo largo de las páginas de todo el libro: la primacía de lo social frente el individualismo dominante; y la consideración de la sociedad como un sujeto diacrónico.

Sobre la primacía de lo social frente a lo individual, Pérez Adán

explica que "antes de la sociología como disciplina académica, este entendimiento del hecho social como primigenio no gozaba de mucho predicamento. Así aún hoy es posible encontrar personas que se sorprenden ante la aseveración de que no somos sociedad "después" de ser individuos" (p. 17). Este temor colectivo a reconocer la primacía de lo social estaría causado por la conjunción de diversas circunstancias: formación académica con énfasis en la competitividad, la realización excluyente, el logro personal, la autonomía, y la difícil experiencia de regímenes totalitarios ante los cuales se planteó como única alternativa la afirmación exagerada del individuo. El autor deja claro que "Los problemas sociales que la afirmación individualista está produciendo son, por otro lado, tan malos como los que blandía el pensamiento totalitario. El egoísmo, las desigualdades, los exclusivismos, los atentados contra la libertad y la vida del otro son lo suficientemente obvios hoy como para que se vaya considerando la bondad de la comprensión equilibrada del hecho social como constitutivo de lo humano" (p. 18).

En cuanto al concepto de diacronía, el autor lo presenta como una de las claves epistemológicas para un acercamiento responsable a la investigación en sociología. Desde la perspectiva de la responsabilidad diacrónica deben leerse muchas de las investigaciones del profesor Pérez Adán, particularmente lo que se refieren al conflicto en campos como el género, el medio ambiente, etc. "La consideración de la sociedad como un sujeto diacrónico incorpora en presente a los que han sido y a los que serán (...).

En el sujeto diacrónico que es la sociedad, nosotros (los que ahora vivimos), nos relacionamos con los que ya han vivido y con los que todavía no viven. De los unos recibimos requerimientos, a los otros rendimos cuentas" (p.19). Esta consideración de la sociedad, no sólo como el conjunto de los que actualmente estamos vivos, sino como conjunto de los que ahoravivimos, más los que nos precedieron y los que nos sucederán, sitúa el quehacer sociológico en un marco temporal amplísimo e implica unas consecuencias en materia de responsabilidad social particularmente interesantes que el autor ha venido desarrollando en esta y en anteriores obras.

En el capítulo sobre sociología de la familia el texto no pretende aportar novedades numéricas a los datos disponibles por medios electrónicos. Facilita algunas referencias en Internet para mantener al día la información estadística sobre la materia. Sí resulta original el concepto de "familia funcional". Pérez Adán trabaja desde hace tiempo sobre las funciones y disfunciones de la familia. Aunque no es este el trabajo en el que más extensamente se ocupa del tema, es, sin duda, una versión sumaria suficiente para conocer sus aportaciones a la reflexión científica sobre la materia.

Al referirse a las cuestiones de

género el autor denuncia la multisecular y persistente situación de discriminación de la mujer en muchos contextos sociales. La propuesta de Pérez Adán pasa por desarrollar el concepto de equidad genérica: frente a la situación socialmente patológica derivada de una continua marginación de lo femenino "ha de presentarse una cultura equitativa que apueste por la pervivencia transpersonal y que supone un nuevo paradigma cultural donde los valores femeninos contrarresten las consecuencias del callejón sin salida al que nos ha conducido el modelo de predominancia sociocultural masculina" (p. 60). Con este fin se propone centrar las políticas sociales en motivación y satisfacción laboral,entendidas como autorrealización al servicio del otro y la comunidad y no como mero lucro personal.

El capítulo dedicado a la sociología de la población resulta una interesante presentación de algunas de las cuestiones más destacadas de esta compleja materia en la que la sociología no es sólo una más de las disciplinas invitadas a investigar. Lo más destacado es la visión crítica con la que trata de alertar sobre miopes políticas migratorias que a la luz de los datos demográficos de occidente pueden llegar a resultar grotescas. Se propone dejar de considerar a la emigración como problema para pasar a considerarla un reto para la mejora del futuro.

La sexualidad desde una perspectiva sociológica es el tema de uno de los capítulos más breves, más personales y probablemente más polémicos del texto. La revolución sexual (o en palabras del autor, las tres revoluciones sexuales) y, en concreto "la píldora anticonceptiva es de hecho el invento técnico que de manera más radical ha cambiado la vida de las personas desde que tenemos memoria histórica" (p.82). A ello se añade la transformación del concepto de comportamiento sexual desviado y más recientemente la aparición de técnicas reproductivas como la fecundación in vitro o la clonación. En definitiva, un campo en el que la sociedad de hace cincuenta años tiene muy poco que ver con la contemporánea. Estas transformaciones deben interpelar al investigador y Pérez Adán, sensible a estas cuestiones, no deja escapar la ocasión para, apoyado en sus tesis de responsabilidad diacrónica y de insuficiencia del individualismo, plantear interrogantes y perfilar algunas respuestas.

Producción y consumo son dos temas que interesan al autor, sobre todo en confrontación con las posturas del neoliberalismo económico. En esta parte del libro se detiene en la consideración del pensamiento de autores clásicos de la sociología (Marx, Durkheim, Weber) en los que apenas repara expresamente a lo largo del libro. Cabe destacar el esfuerzo por estimular la reflexión sobre la legitimidad social de la actividad empresarial. En el capítulo de desarrollo el libro nos presenta un interesante resumen de las reflexiones que el Profesor Pérez Adán ha venido publicando sobre las herramientas para la medición

del desarrollo humano. Crítico con los indicadores empleados por Naciones Unidas propone la incorporación de nuevas variables que se reúnen en el concepto salud social. Sobre esta cuestión ha publicado una monografía en la que se amplían estas propuestas. Finaliza el texto con dos cuestiones en las que el autor aparece como parte interesada: medio ambiente y comunitarismo. La inquietud por el medio ambiente es una constante en los escritos de Pérez Adán. En coherencia con su actitud de concebir lo social desde una perspectiva diacrónica, el medio ambiente aparece como una cuestión clave, ya que "el asunto que más directamente descubre la diacronía social como factor constitutivo de lo social es el estudio de los problemas medioambientales. Es la naturaleza, o mejor, su absorción dentro de la sociedad como prisionera del designio denuestros usos presurosos lo que de manera palpable nos hace ver que la sociedad se hace presente donde el tiempo todavía no cuenta" (p. 19). El autor desde hace años está implicado en el activismo ecologista por lo que la visión de los temas que plantea no pretende ser "neutral".

Como presidente del capítulo español de la Sociedad para el desarrollo de la socioeconomía y partidario de las tesis comunitaristas de Amitai Etzioni, el autor decide cerrar estos "diez temas de sociología" con uno dedicado al comunitarismo. El esfuerzo por reunir en pocas páginas el pensamiento comunitarista como el "movimiento intelectual contemporáneo que más ha sabido incorporar la crítica intelectual al individualismo" lleva al autor a no detenerse apenas en algunas cuestiones que quedan sólo apuntadas. Al lector interesado le puede ser útil acudir directamente al reciente libro de síntesis del profesor Etzioni, "La Tercera Vía hacia la buena sociedad" (Trotta, 2001), en el que se desarrollan buena parte de los planteamientos de este capítulo.

Una obra, en definitiva, útil como introducción a algunos de los temas clave en el debate sociológico contemporáneo y una visión de síntesis de los planteamientos cada vez más maduros, de uno de los sociólogos españoles críticos más originales. ■

JOSÉ A. RUIZ

RcO02

Red digital: una nueva revista

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
http://reddigital.cnice.mecd.es/

Red Digital nace como una revista especializada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación. De periodicidad cuatrimestral, y en versiones digital

e impresa, es una publicación del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE), organismo dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Este Centro, apostando firmemente por el potencial creativo y transformador que los nuevos recursos tecnológicos brindan a la educación, quiere con la nueva revista, que en su versión digital puede encontrarse en www:reddigital.cnice.mec.es, crear un espacio de reflexión y un lugar de encuentro para compartir con sus lectores investigaciones y experiencias en el campo de las TIC y la Educación, ofreciendo una información completa, rigurosa y actual de aquellos temas que más interesan a la comunidad educativa en torno a las tecnologías en la enseñanza.

Red Digital convierte un tema específico en centro de atención para cada número, reuniendo los artículos e informes de varios expertos en las materias que trata, y abre diversas secciones a la colaboración y participación directa de los lectores, en una filosofía de comunicación permanente en red.

En la versión digital se ha puesto especial esmero en los aspectos técnicos y de diseño, de manera que la revista sea exponente de las nuevas herramientas que pretende difundir. Se trata de una revista multimedia e interactiva que presenta una navegación muy clara, dinámica e intuitiva. Técnicamente combina la base html con animaciones en flsh 5 y archivos de sonido e imagen.

Sin duda, por su diseño, sus contenidos y su interactividad, *Red Digital* está llamada a crear un nuevo estilo de revistas electrónicas. ■

RAFAEL MARTÍNEZ MORAZO

Rd002

Justicia y cuidado (En busca de una base ética común en educación)

M.S. Katz, N. Noddings y K.A. Strike
Idea Books, Barcelona, 2002

Este libro se estructura en tres partes ("Teoría de la justicia y la atención", "Aspectos pedagógicos" y "Políticas públicas"), además de una introducción y un último capítulo separado, como conclusión. También se ofrece un breve curriculum de cada autor, y un índice alfabético. De la revisión de este índice surge la primera observación a la obra, de carácter editorial: en el apartado de la letra "C" no figura el término "cuidado", pese a aparecer en el título del libro, y ser además su tema propio. En la edición original en inglés de Teacher College Press (Universidad de Columbia), el título de la obra es *Justice and Caring*, pero *"caring"* sólo se traduce por "cuidado" en la portada y en la contraportada. En el cuerpo de la obra, la versión de *"caring"* (cuidado) es "atención".

Parece lógico, e incluso debido al lector, que la traductora Karen Brodersen, al menos en una nota a pie de página, diera cuenta de sus preferencias por "atención" frente a "cuidado". Sería interesante conocer por qué, en la lengua española, ha pospuesto la clara connotación afectiva de "cuidado" para remplazarla por "atención", cuya referencia es también intelectual. No es un pequeño matiz, sino un elemento decisivo para el discurso de la obra. Entre las diversas resonancias de la oposición justicia-cuidado -por ejemplo, imparcialidad objetiva frente a preocupación subjetiva-, una de ellas es precisamente la oposición entre racionalidad de la justicia y la afectividad del cuidado; este significado no queda tan patente con el término "atención".

Tal es el fondo temático del libro: la reflexión sobre dos instancias contrapuestas para orientar una ética en la educación; la discusión sobre si justicia y cuidado son elementos complementarios o excluyentes es el hilo conductor del discurso, que se aborda desde las diversas opiniones de los distintos autores. Una cualidad manifiesta del libro es la pluralidad de enfoques o posturas de los autores, pues no sólo discrepan en aspectos teóricos, sino convergen mínimamente en las conclusiones, con lo cual el subtítulo del libro, "En busca de una base ética común en educación", aparece más como un *desideratum* que como una propuesta viable. De ahí que un consejo útil para el lector, aunque no sea la práctica habitual, sería el de comenzar la lectura por el último capítulo, "Conclusión: Tres retratos sobre la justicia y la atención", de Kenneth A. Strike. Desde la consideración de tres ejemplos bien seleccionados, se exponen sintética y fielmente los puntos destacados de la controversia: a) Sócrates y su defensa ante Critón cuando éste le reprocha que, si bien va a obrar justamente –según la idea socrática de justicia– al beber la cicuta, sin embargo, deja abandonados a sus hijos con su muerte; b) el más famoso discurso de Martin Luther King *I have a dream* ("Yo tengo un sueño"), donde su esperanza de un futuro mejor remite a una situación social "que va mucho más allá de lo que es un lugar donde se acatan las leyes con imparcialidad" (p. 193); c) el primer episodio de integración racial en el instituto Little Rock del estado de Arkansas, del que se han cumplido ya 40 años, donde los niños negros tuvieron que asistir a clases acompañados de agentes federales, con el sufrimiento y miedo que esto representaría para las criaturas, pero que sus padres aceptaron como precio reivindicativo de la justicia legal. En el comentario de estos casos se formula netamente la oposición entre justicia y cuidado en las decisiones de personas muy distintas –Sócrates, King y los padres de Little Rock–, pero todas ellas con responsabilidades educativas. El análisis de dichas decisiones, y el comentario de otras posibles, son el marco del resumen excelente de la obra que realiza K. A. Strike. De hecho resulta una introducción al

libro, incluso mejor que la propia de la obra.

La introducción formal corre a cargo de Nel Noddings, que si bien figura como coeditora, puede afirmarse con mínimo riesgo de error que es la editora real, e incluso la inspiradora de la obra, por diversos indicios que se perciben en la lectura. Además de redactar la introducción –lo que sugiere el carácter de anfitriona–, su capítulo es el primero del libro, y las referencias a sus opiniones son constantes en los otros autores. La tesis central de Noddings vertebra los argumentos de cada autor, aceptándola todos en lo general, pero con importantes matices de discrepancia en el planteamiento y en el discurso. Dciha tesis puede formularse así: es preciso superar el conflicto entre una ética de la justicia y una ética de la atención (cuidado), abriéndose a la posibilidad de su complementariedad, y buscando una forma de integrarlas en la acción edutiva. Para Noddings, "la justicia, si no se ve temperada por la atención, puede llegar a introducir nuevas injusticias, cuando lo que pretende es eliminar las existentes" (p. 9). Su convicción de fondo consiste en que "la atención recoge lo que la justicia abandona" (p. 25).

Esta fórmula remite directamente a otro enunciado clásico, de Tomás de Aquino, que es la descripción de la *equidad*: una forma de justicia que "conserva la intención de la ley en aquello que la ley no alcanza" (*Suma Theologica*, 2-2, q. 120, a. 1). Esta idea es originaria de Aristóteles, para quien la *epikéia* (equidad) es una especie eminente de justicia, "pero no en el sentido de la ley, sino como una rectificación de la justicia legal. La causa de ello es que toda ley es universal, y hay cosas que no pueden tratarse rectamente de un modo universal" (*Ética a Nicómaco*, V, 10, 1137b).

La equidad, en su concepción clásica, es la solución al conflicto entre justicia y atención, pero Noddings no la tiene en cuenta, aunque la menciona de pasada. La causa de esta "desatención" a la equidad es un error frecuente sobre su sentido del que no escapa la autora: entender la equidad como la forma jurídica de la igualdad ante la ley. Apunta Noddings que "si todas las escuelas, todos los profesores y todos los alumnos se ciñen a la misma norma, se puede lograr una forma de equidad" (p. 21). La noción clásica de la equidad, en cambio, es lo opuesto a la igualdad. Ésta viene ofrecida e instituida en la ley, pero debe mejorarse y superarse, precisamente por la atención racional –no por el cuidado afectivo– a los casos particulares. La equidad resulta entonces la forma superior de la justicia, pues realiza la atención a ciertos casos particulares; recoge así las preocupaciones e intereses por lo particular de la ética de la atención, pero sin contradecir la justicia.

Sin embargo, esta noción, que está a libre y pública disposición de la humanidad desde hace 25 siglos, se soslaya. ¿Por qué? Seguramente porque se la ignora; y esta ignorancia es muy posible que

se deba a la omnipresencia del pensamiento de J. Rawls sobre la justicia, configurado de modo racionalista y universalista por su raigambre kantiana. Desde esta posición toda excepción a la norma legal, e incluso toda aplicación matizada y particularizada de ella, es un atentado contra la justicia. Y esto no es lo más grave: al postular Rawls la justicia como el ápice y la culminación de la ética, toda desviación del rigor y la imparcialidad de la justicia resultaría un atentado contra la raíz misma de la moral. Este planteamiento, por supuesto, se incardina en la tradición liberal, a la cual Nel Noddings, con toda franqueza, profesa pertenecer.

No obstante, Noddings también afirma que "tenemos que ir un poco más allá del liberalismo" (p. 28); y esta intencionalidad, esta apertura a otras consideraciones fuera del dogmatismo liberal, es posiblemente la fuente del valor de este libro. Sería una muestra más entre tantas otras del proceso de revisión doctrinal que iniciaron los liberales hace una década, al quedarse sin enemigo opositor por la célebre "caída del muro de Berlín" y todas sus consecuencias económicas, políticas y sociales. Una clave de lectura de este libro sería la polémica liberal-comunitarista; aunque no es la única.

Otro enfoque posible es obvio, aunque no se menciona como tal en el libro: la oposición entre justicia y atención es un asunto particular del tema actual de la inteligencia emocional. La orientación por la justicia sería el resultado meramente racional de la reflexión ética, y la orientación por la atención estaría auspiciada por la comprensión intelectual abierta a la emotividad.

También puede abordarse la obra desde la perspectiva de la tímida propuesta de una ética feminista, que tomaría apoyo en otra autora, frecuente citada en la obra por contraposición a J. Rawls y a Lawrence Kohlberg, soportes teóricos de la afirmación de una ética de la justicia, y que es Carol Gilligan. Su concepción ética trasciende el sentido de la justicia como núcleo de la ética, pues es incapaz de dar cuenta de otro importante ámbito que, para Gilligan, estaría caracterizado, más que por la justicia, por el cuidado y la responsabilidad. La reivindicación de estos espacios y referencias morales estaría inspirada en posiciones feministas o, dicho más templadamente, en experiencias éticas significativas para la sensibilidad femenina más que para la masculina. En el capítulo 3º ("Justicia y atención: proceso de desarollo del razonamiento moral en estudiantes universitarios") Dawn E. Schrader, remite eruditamente el conflicto justicia vs. atención a las diferentes concepciones de Kohlberg y Gilligan: "Mientras que la justicia de Kohlberg separa y recorta las decisiones morales para constituir piezas que sirvan a la hora de tomar decisiones de acción morales, la atención de Gilligan teje una red que sirve para atrapar las relaciones y las particularidades y, a partir de ahí, tomar decisiones de acción morales" (p. 55).

BEST COPY AVAILABLE

Sin embargo, tan certero como parece este juicio, resulta difusa e imprecisa la propuesta de solución: no considerar dos ópticas distintas –justicia y atención– que a veces se solapan, sino "sino usar ambas orientaciones a la vez" (p. 56). El eclecticismo es una posición débil y sin rigor práctico. Si bien en un primer momento parece aliviar la oposición teórica entre dos pensamientos, a la hora de la acción se revela inoperante. Intelectualmente pueden mantenerse posiciones encontradas, afirmando lo bueno de una y otra; pero cuando llega el momento de obrar... hay que elegir entre una y otra. El discurso argumentativo puede ser ambivalente, pero el juicio práctico se refiere a un aquí y a un ahora, a un instante operarativo donde sólo cabe la elección por una alternativa.

No es solamente la posición de Dawn E. Schrader. De modo más o menos explícito es el resultado común de las reflexiones de los distintos autores. La penúltima idea del capítulo final de conclusiones, ya citado, de K. A. Strike lo confirma, de modo muy estadounidense, por cierto, pero no por ello menos válido: "Necesitamos preguntarnos cómo se pueden mantener unidas la justicia y la atención para alcanzar una visión de la escolarización por las que valga la pena rezar" (p. 202). Con este interrogante resume K. A. Strike el resultado de la indagación de todos los autores –incluído él mismo– del libro. Y ciertamente, desde el punto de vista de la investigación en el ámbito humanístico, es completamente legítimo concluir con una pregunta, como tantas veces hizo Sócrates, el primer humanista reconocido de la historia de la cultura occidental.

La última idea -la frase final- del libro es que si sus autores pueden afirmar que cuentan tanto la justicia como la atención, y que son capaces de plantearse ésas y otras similares preguntas, "sin duda van –vamos– por el buen camino". Seguramente es así. Y posiblemente pueda recorrerse ese camino con paso más vivo y decidido si se admite la conveniencia de repasar la moral clásica, donde la equidad no sólo representa la solución al conflicto, sino también el perfeccionamiento de la justicia. Para realizar este redescubrimiento hace falta valentía, pues no se trata sólo de superar la oposición entre justicia y atención o cuidado, sino de trascender una ética racional de la justicia para abrirse a una ética plenamente humana, que es una ética de la prudencia. ■

FRANCISCO ALTAREJOS

Re002

La evaluación formativa en la universidad a través de Internet: Aplicaciones informáticas y experiencias prácticas

Sonia Lara
Eunsa, Pamplona, 2001

La tesis central de este libro estriba según la autora en que a través de la utilización de las redes –internet o intranet– se puede hacer operativa una de las estrategias señaladas en la investigación como más eficaces para mejorar el aprendizaje de los alumnos: la evaluación formativa. Su propósito, es la búsqueda de las estrategias que permitan al profesor universitario acercarse al alumno y ofrecerle una enseñanza más adecuada a sus necesidades. Para llevar a cabo este propósito, Lara: realiza un análisis teórico, un estudio experimental en su propia universidad y una revisión del software disponible en el mercado para evaluar formativamente a los alumnos.

Se realiza en la obra un estudio pormenorizado de una de las estrategias empleadas en los sistemas de individualización –la evaluación formativa–. Se lleva a cabo una síntesis de la investigación actual sobre la evaluación asistida por ordenador o redes, así como una revisión de las principales aplicaciones informáticas que se están empezando a aplicar en las universidades –en total se revisan 18 herramientas de las cuales se describen con detalle las más significativas–. En definitiva se persigue presentar alternativas que ayuden de un modo eficaz a los alumnos en su aprendizaje, y a los profesores en su docencia.

El libro está dividido en cuatro capítulos. En el capítulo uno se muestran los modelos orientados hacia el dominio: *Personalized System of Instruction* y *Learning for Mastery*. Estos dos modelos están basados en un diseño de instrucción estructurado y bien organizado, que exige al alumno avanzar de modo paulatino en el contenido del curso, dominando las unidades anteriores. Las estrategias que se utilizan para individualizar son: el uso de la evaluación formativa, es decir frecuente e informada, y la aplicación de materiales correctivos que ayudan al estudiante a subsanar sus carencias. La evaluación comparada de la eficacia de los principales intentos de individualización los muestra como los más eficaces. El estudio de cada uno de ellos se ha dividido en dos apartados: descripción del modelo y evaluación de su eficacia.

El capítulo dos es una consecuencia práctica del objetivo de este trabajo: ofrecer una alternativa operativa a la masificación de la enseñanza. La investigación que se revisa en el capítulo anterior señala a la evaluación formativa y la exigencia de dominio como las estrategias que mejores beneficios

BEST COPY AVAILABLE

proporcionan al estudiante, sin embargo, la aplicación de evaluaciones frecuentes e informadas a lo largo del curso exige un tiempo y dedicación al profesor universitario que la hacen utópica. Sin embargo, con el empleo de la tecnología –en concreto de las redes o internet– se hace posible que los ordenadores se hagan cargo de los procesos más mecánicos de la evaluación y, por tanto, sin una excesiva carga para el profesor. Con este estudio experimental se pone en práctica la evaluación formativa a través de internet en una asignatura universitaria de la Facultad de Comunicación, *Tecnología de la Información*. En este capítulo se estudian algunas de la hipótesis planteadas en los modelos orientados hacia el dominio. Además se estudia la eficacia de internet para hacerse cargo de la evaluación formativa.

En el capítulo tres se presenta la investigación que se está realizando sobre el empleo de las nuevas tecnologías para evaluar el rendimiento de los alumnos. Se dedica un primer apartado introductorio a los diferentes términos que se emplean para referirse a la informatización de los exámenes, y a la descripción de los diferentes tipos de preguntas que pueden utilizarse en estos exámenes. Un segundo apartado en el que se revisan los diferentes estudios que se están realizando sobre la evaluación asistida por ordenador. Y un tercer apartado en el que se hace una propuesta de implantación de la evaluación formativa en la enseñanza universitaria a través de las redes.

En el capítulo cuatro se hace el esfuerzo de revisar las principales herramientas que actualmente se pueden encontrar en el mercado o han sido realizadas por las universidades para evaluar formativamente al alumno. En total se revisan dieciocho aplicaciones informáticas –de las cuales ocho son comerciales, y diez proyectos elaborados por universidades– de las cuales se explican y desarrollan en extensión las tres más relevantes: Perception, Quiz Factory y Castle. Además se ha añadido en la descripción dos aplicaciones auxiliares, que aunque no sirven para realizar exámenes informatizados, si ayudan a la automatización de la corrección de los exámenes: Mindtrail y Markin.

Por último se presentan las principales conclusiones que se derivan de esta investigación, y algunos de los interrogantes que se pueden plantear al poner en marcha este tipo de estrategias.

En definitiva, se puede decir que esta obra supone un intento de subrayar la necesidad de emplear estrategias en la enseñanza universitaria que ayuden a personalizar el proceso empleando medios técnicos que alivien al profesor de la tarea de corrección y envío de resultados a los alumnos. En este sentido se intenta aunar las posibilidades que ofrece actualmente la técnica, llámese internet, redes de telecomunicaciones o tecnologías de la información, con las caracterísiticas que debe reunir una buena evaluación formativa, a saber, frecuente, inmediata e informada. No obstante, como afirma la autora, las características

técnicas y las posibilidades didácticas que ofrecen actualmente algunas herramientas informáticas están todavía por explotar. Algunas pautas para llevarlo a cabo pueden encontrarse en este libro. ■

CONCEPCIÓN NAVAL

Rf002

Anatomía de una historia de amor. Amor soñado y amor vivido

Gerardo Castillo
Eunsa, Pamplona, 2001

Como el autor comienza reconociendo en el prólogo del libro, el amor sigue y seguirá siendo una de las cuestiones de mayor actualidad, ganando incluso en intensidad cada vez más. Este libro ofrece precisamente un tratamiento muy actual de toda la problemática que hoy gira en torno al amor humano, sin debilitar un ápice la intensa profundidad que contiene el tema. Se trata de un texto de gran interés para aquellas personas que se preocupan por una de las realidades humanas que más afectan a la sociedad en que vivimos, que está en la base de la convivencia familiar, que influye implacablemente en la educación de niños y niñas, y que sirve de orientación a nuestros adolescentes y jóvenes. Siempre en un tono de confianza y optimismo, G. Castillo logra transmitir con una sólida fundamentación, y en medio del desconcierto actual que rodea el tema, un horizonte esperanzador para los que creen en una verdadera historia de amor, corroborados por la voz de tantos poetas que aparecen a lo largo del libro apoyando también el discurso: desde Pedro Salinas hasta Mario Benedetti, pasando por Juan Ramón Jiménez y Miguel Hernández, entre otros.

El título del libro *Anatomía de una historia de amor* permite al lector advertir de entrada la estructura lineal que sigue el desarrollo de su contenido:

1. Bajo el epígrafe 'Radiografía del amor humano' empieza una primera parte de revisión crítica acerca de la supuesta idea actual del amor y de las crisis que afectan nocivamente a esta profunda realidad humana cuando se ve reducida a sólo algunos de los elementos parciales que la constituyen, como el deseo, el querer sensible o el interés personal. Termina esta primera parte con un capítulo dedicado a *radiografiar* el comportamiento amoroso cuando el amor se vive en plenitud: primero consiste en la mutua complacencia en el ser del otro y finalmente en el mutuo saberse uno mismo vivido en ese otro (como lo cantan los versos de J. R. Jiménez: "Ni antes ni después era nada, ni sería nada yo sino en ti") y a ese otro vivido en uno mismo ("Dame tu presencia, que te mueres si mueres en mí...") (p. 48).

2. La segunda parte recorre las edades del amor: desde el noviazgo hasta el amor adulto.

Aquí no sólo se recurre a las palabras de los poetas sino también a algunos ejemplos de casos reales. Cabe resaltar el valor que el autor reconoce a la función que ejerce esa primera etapa de noviazgo como un período de prueba, en contraposición a la idea de épocas anteriores en que el compromiso del noviazgo era prácticamente tan inquebrantable como el del matrimonio. El noviazgo es la etapa que desemboca en el matrimonio cuando la relación amorosa se ha llegado a experimentar como exigencia de *"amor exclusivo y fiel"* (p 111), como amor total, que canta Pedro Salinas: "sin más destino ya que ser tuyo, de ti, [...] entero a ti debido" (p. 112).

El paso del matrimonio joven al matrimonio adulto queda explicado por el paso del *amor-torrente* al *amor-río*, "una corriente continua y sosegada", dice el autor (p. 132), un amor que ha sido probado y serenado a lo largo de una historia de amor. Para que no ocurra justamente lo contrario y el amor se vaya debilitando por la rutina y las heridas del tiempo, G. Castillo apela a la necesidad de diálogo y comunicación sincera en la pareja, junto con el esfuerzo personal de crecer en madurez. Como reconocen estos versos de Benedetti (p. 139):

"Creo que tenés razón la culpa es de uno cuando no enamora y no de los pretextos ni del tiempo"

3. La tercera parte trata los posibles motivos de las crisis conyugales. Las crisis del amor conyugal pueden provenir de causas distintas. Por un lado, se encuentran las resistencias a los cambios y las consecuentes inadaptaciones a las nuevas situaciones, como la independencia de los padres respectivos, la llegada de los hijos, etc. Por otro lado, están los problemas derivados de una comunicación conyugal deficiente, como cuando se crea competitividad entre los cónyuges, cuando hay una falta de independencia entre ellos o amor posesivo, cuando se dan muestras de intolerancia y desprecio, etc. Por último, se hallan las crisis que provienen de situaciones disfuncionales, desde problemas sexuales hasta económicos, laborales, etc.

4. El libro se cierra con una última parte dedicada a la prevención de riesgos en las relaciones conyugales que pueden desembocar en el desamor. Cabe destacar la importancia que el autor otorga a la inteligencia emocional como una de las herramientas más útiles para evitar conflictos en las relaciones. Y menciona, en concreto, la necesidad de mejorar en autoconciencia, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales. Otras recomendaciones del autor, que no son sino la continuación de esa primera línea marcada por la inteligencia emocional, consisten en la aceptación de las diferencias y las críticas, el aprender a discutir sin necesidad de reñir y el no empeñarse en ganar sino en solucionar los problemas.

En definitiva, parece que el libro concluye con una tesis contundente y declaradamente pedagógica: el esfuerzo de los

cónyuges por alcanzar la felicidad en la relación incluye, como condición necesaria, la mejora y el crecimiento personal de cada uno de ellos. Esto sitúa una vez más la acción educativa en el centro mismo de la vida humana. Y a la persona como centro de la educación.

Además, el autor ofrece al final del libro una breve bibliografía básica que puede ser de utilidad para el lector que desee profundizar más en esta temática. Entre las referencias bibliográficas que fundamentan las ideas del autor a lo largo del texto, cabe mencionar especialmente (además de los poemas amorosos) las citas de José Ortega y Gasset, como uno de los pensadores españoles contemporáneos que ha tratado el tema con mayor acierto. El libro está escrito con ese mismo lenguaje directo, pero profundo, que caracterizó a Ortega, y que puede satisfacer no sólo a estudiosos y profesionales especializados en terapia familiar sino también a personas que puedan verse directa o indirectamente afectadas por alguna de las vivencias que se explican en el libro, pudiendo encontrar en él interesantes respuestas a sus interrogantes. ■

CARMEN URPÍ

Rg002

Escritos sobre ciencia, género y educación

Margarita Comas
Biblioteca Nueva, Madrid, 2001

La escuela única

Lorenzo Luzuriaga
Biblioteca Nueva, Madrid, 2001

Pedagogía Social

Pablo Natorp
Biblioteca Nueva, Madrid, 2001

La Historia de la Cultura y en particular la Historia de la Educación se siente urgida de un mayor aporte de fuentes primarias para reconstruir con mayor amplitud y precisión el pasado pedagógico y cultural. Esta tarea se ha apoyado con frecuencia -y en ocasiones reducido- al estudio y proliferación de fuentes no primarias que, si bien permiten conocer y estudiar la historia pasada, dificilmente posibilitan su avance y discriminación al reducir su estudio y conocimiento a una retórica, paráfrasis o reflexión sobre lo ya estudiado y trabajado. Desde hace tiempo, los historiadores de la educación se vienen haciendo eco de este problema, que en algunas áreas y etapas es más acuciante que en otras -especialmente en el mundo antiguo y medieval- y han reivindicado con fuerza la necesidad y urgencia de una historia más positiva donde el recurso y uso de fuentes primarias sea la nota dominante.

BEST COPY AVAILABLE

Un exponente manifiesto de este sentir es la vía abierta por la editorial Biblioteca Nueva, a través de su sección Clásicos de la Educación dirigida por el Prof. Agustín Escolano Benito en colaboración con la Sociedad Española de Historia de la Educación. Con el nuevo cauce, se abre una invitación esperanzadora y sugerente a repensar la Historia de la Educación desde la virtualidad de las fuentes primarias. "La inteligencia y la práctica de la nueva educación -se sugiere desde la Editorial- no se aborda sólo desde la racionalidad proyectiva, sino que remite a la reconstrucción crítica del archivo en el que se objetiva la memoria de la cultura de la escuela. Esta perspectiva, que aboca a una nueva narratividad del discurso y de la experiencia, se nutre, entre otras fuentes, de una renovada lectura de los clásicos".

¿Qué se ha de entender por "renovada lectura de los clásicos"? Es una pregunta clave cuya respuesta sólo la propia Editorial y la Sociedad misma de Historia de la Educación nos la irán revelando con el decurso de sus publicaciones. En cualquier caso, la serie Clásicos de la Educación se inaugura con tres referentes básicos, que pueden considerarse insoslayables en el panorama de la Historia de la Educación Contemporánea y en particular de la Historia de la Educación española. Abre la serie los aportes pedagógicos de una de las mujeres más emblemáticas de la educación española del primer tercio del siglo XX: la menorquina Margarita Comas Camps (1892-1973). La doctora Comas fue una de las primeras mujeres en España en obtener el doctorado en Ciencias. Formada en parte en el espíritu pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza, habría de tener en la defensa de la coeducación y en la renovación didáctica de las ciencias de la naturaleza el centro de sus preocupaciones pedagógicas. La segunda de las ofertas, centrada en la figura pedagógica de Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), aborda la defensa de la escuela laica y pública a través del estudio y presentación de una de sus obras más reputadas: La escuela única. Cierra esta primera entrega la Pedagogía Social de Pablo Natorp (1854-1924), considerada por muchos el punto de partida de los estudios sistemáticos sobre pedagogía social y uno de los referentes neokantianos más relevantes en el intento de abordar y actualizar la excelencia humana desde el marco de la educación comunitaria.

La obra de Margarita Comas es presentada, en una introducción de 76 páginas, por los doctores José Mariano Bernal Martínez -Prof. en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales en la Universidad de Murcia- y por Francesca Comas Rubí -profesora en el área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares-. A lo largo de estas páginas se presenta a la autora como uno de los personajes claves y pioneros en la defensa de la coeducación y en la preocupación por la didáctica de las ciencias naturales. Sus planteamientos sobre coeducación -publicados en

su mayor parte en la Coeducación de los sexos (1931) y en diferentes artículos de la Revista de Pedagogía-, constituyen un referente obligado para conocer cómo se gestó y se planteó el tema de la coeducación tanto en Europa occidental como en la España del primer tercio del siglo XX. Margarita Comas, desde un enfoque de reflexión y análisis pretendidamente científico-comparativo, apoyó sus argumentos en una notable formación científica y en una concepción ideológico-pedagógica formada en el espíritu de la I.L.E. y en los ambientes coeducativos de la educación naturalista inglesa y francesa. Para la autora, la defensa a ultranza de la coeducación se presentaba como el intento más eficaz y operativo por superar una escuela tradicional pensada para perpetuar y reproducir modelos culturales y sociales marcadamente masculinos. La alternativa pasaba por una escuela que integrase a la mujer en todos los niveles de enseñanza sin diferencias curriculares y de género. La legitimación de su propuesta se apoyaba no sólo en la defensa de una uniformidad sustancial de orden antropológico, sino en una homogeneidad biológica y psicológica que demandaba una educación uniforme sin diferencias de género. Margarita Comas apenas creía en esas diferencias, las veía más como una cuestión cultural y social de carácter discriminatorio. Para ella la condición de la masculinidad o feminidad, la determinación sexual en definitiva, no debía presentarse como elemento condicionador de la educación. Y aunque no ignoraba los ritmos biológicos y psicológicos desiguales, éstos, lejos de demandar una educación diferenciada se presentaban como garante y vía de estabilidad psicológica, social y cognitiva de los alumnos.

El segundo de los frentes donde Margarita Comas mantuvo una postura innovadora para su época fue en la reivindicación de una nueva didáctica para la escuela y en particular para la enseñanza de las ciencias experimentales. Sus escritos -hasta ahora casi inéditos- enviados a la Junta de Ampliación de Estudios y sus diferentes artículos recogidos en la Revista de Pedagogía nos sitúan ante una mujer de notable sensibilidad pedagógica que apostó abiertamente por los principios del activismo inglés y de la Escuela Nueva como referentes didácticos de la nueva pedagogía. Formada en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y en los cursos didácticos del Museo Pedagógico Nacional, tuvo un conocimiento profundo del debate didáctico de principios de siglo, conformado sobre todo por su rica experiencia docente y por sus estancias pedagógicas en Bélgica, Suiza, Francia e Inglaterra. Desde estos referentes, criticó la didáctica nocionista e instructiva de la enseñanza tradicional de las ciencias; apostó por la virtualidad pedagógica de la experiencia personal, por la necesidad de integrar el conocimiento desde la acción personal y por una didáctica que tuviera como principio fundamental huir "del

conocimiento de segunda mano". Su obra puede considerarse uno de los referentes más sugerentes para la reconstrucción de la historia de la escuela activa en España.

La segunda de las obras: La escuela única de Lorenzo Luzuriaga viene presentada en 45 páginas por Herminio Barreiro Rodríguez, profesor de Historia de la Educación en la Universidad de Santiago de Compostela y consumado especialista en el conocimiento del llamado movimiento de renovación pedagógica española de principios de siglo. El profesor Barreiro presenta al fundador de la Revista de Pedagogía como una de las síntesis más acabadas de la escuela activa española. Después de analizar su biografía y de mostrar a Luzuriaga como hombre de la I.L.E. y consumado conocedor de la pedagogía europea y particularmente alemana, nos adentra en sus planteamientos sobre el concepto de escuela única. Para Barreiro, Luzuriaga empezó a defender esta cuestión a partir de 1913 cuando publicó un artículo sobre La inspección de primera enseñanza y la culminó en 1931 al publicar La escuela única. En esos años, la llamada escuela única es la consecuencia y síntesis de una renovación pedagógica, marcadamente ideológica, que tenía su punto de partida en la consideración de la educación como derecho social e individual insoslayable. Desde este principio y de su rechazo abierto a la educación tradicional, Luzuriaga planteó la alternativa de la escuela única como una cuestión de responsabilidad eminentemente política; organizada bajo los principios pedagógicos de la escuela activa y definida socialmente por su carácter laico y público. Su intento más logrado fue el modelo educativo de la Segunda República.

La oferta de "clásicos de la educación" que nos presenta la editorial Biblioteca Nueva se cierra con la Pedagogía social de Pablo Natorp. La edición preparada y comentada a lo largo de 64 páginas por Conrado Vilanou Torrano, profesor de Historia de la Educación en la Universidad de Barcelona, tiene como punto de partida la traducción que Manuel García Morente hizo de la obra de Natorp en 1913. De la obra original, el Prof. Vilanou ha preferido prescindir -por su sesgo más filosófico- de los capítulos correspondientes al segundo libro referidos a la ética y a la filosofía moral, que apuntaban a exaltar las virtudes de la comunidad, y ha optado por presentar de manera íntegra los capítulos correspondientes a los libros primero y tercero. Para Vilanou, Natorp nos ofrece una de las obras pioneras de la llamada Pedagogía Social. Una pedagogía -nos dirá, citando a Quintana Cabanas- que no comprende "un sector particular de la pedagogía sino, más bien, un modo especial de concebirla toda ella, a saber, aquel que, en la determinación tanto del fin como de los medios de la educación, pone en primer término no el individuo sino la comunidad". La génesis de este planteamiento -que marcará una buena parte de la pedagogía contemporánea- es explicada por

Vilanou a partir de la crisis del paradigma intelectualista e individual herbartiano que hacía descansar la Pedagogía en la virtualidad de la fundamentación ética y psicológica. Natorp reaccionará contra esta visión de la Pedagogía, que considerará sesgada y limitada, y, partiendo de la herencia del inmanentismo kantiano de Marburgo, del pactismo del Contrato social de Rousseau y del pedagogismo de Pestalozzi, llegará a la sublimación del socialismo pedagógico fijando como fin de la educación la completa incorporación del individuo a una realidad viviente que es la sociedad. En todo este planteamiento cabe resaltar la discriminación y acribia filosófica realizada por el Prof. Vilanou, especialmente en los aspectos relacionados con la influencia kantiana y el inmanentismo religioso de Natorp sustanciado preferentemente en un inmanentismo social.

Como apunte final, con valor de síntesis, agradecimiento y ruego, resaltar una vez más la loable iniciativa de la editorial Biblioteca Nueva al brindar a los historiadores de la educación una renovada selección de clásicos de la educación. Selección que es de esperar recorra con sentido amplio y abierto la totalidad del largo trecho que separa los hontanares primigenios de la cultura de los tiempos más recientes. ■

JAVIER VERGARA

Rh002

Educación y colonización en la Nueva España, 1521-1821

P. Gonzalbo Aizpuru
Universidad Pedagógica Nacional, México, 2001

La amplia y sólida investigación de la doctora Pilar Gonzalbo Aizpuru se enriquece con este nuevo trabajo sobre la educación del Méjico colonial. Un trabajo de síntesis sólido –como el de toda su obra–, reflexivo y sugerente, que nos invita a considerar, desde la serenidad y la reflexión de sus muchos datos y valoraciones, una idea clave de la obra de España en América latina: el análisis histórico-pedagógico de la educación iberoamericana y más concretamente mejicana no es tanto el resultado de una férrea imposición cultural –que indudablemente la hubo– como la atemperación de esa imposición a una realidad que por su propia fuerza y solidez mediatizó y condicionó sobremanera la acomodación y configuración de la cultura castellana en la América novohispana.

Con esta idea, la doctora Gonzalbo plantea una vez más y de forma nítida cómo el proceso de hispanización, civilización o aculturación de la sociedad indígena, aunque contiene aspectos sumamente complejos, diversos y oscuros, discurre por

cauces de transculturación apoyados en dos ejes de especial trascendencia y significación: por un lado, la fuerza, solidez y resistencia de la cultura indígena, especialmente mesoamericana, por otro, el hecho de no reducir la conquista a un fenómeno puramente colonial; éste se hizo acompañar de un intento evangelizador y misional de primera magnitud que conllevó anejo una inmensa tarea de educación y civilización. Idea que Lope de Vega sintetizó acertadamente en *La Arcadia* al resumir el espíritu de la aventura americana en un proceso unitario que venía definido con las siguientes palabras: "Al rey infinitas tierras y a Dios infinitas almas". El resultado de todo ello fue Nueva España. Un sincretismo cultural, social y religioso donde la cultura castellana, el orden europeo y la fe cristiana cohabitaron con un criollismo diferenciador a la vez que con resistencias, indiferencias y asimilaciones indígenas no del todo definidas y mucho menos concluidas.

Todo este proceso nos lo muestra Pilar Gonzalbo a lo largo de seis capítulos y siete anexos donde actúan cuatro protagonistas: la población indígena, la corona, la Iglesia y la cultura criolla. Protagonistas que tienen papeles diferentes, antagónicos, en ocasiones convergentes y en algunos casos coincidentes. En el primer capítulo, la autora plantea con realismo lo que ella define como: *"El impacto de la conquista y la confrontación de dos tradiciones educativas"*. Se trata de un primer intento por poner de manifiesto las características y solidez del sistema educativo mesoamericano previo a la conquista. Solidez que llevó a las autoridades y primeros misioneros no sólo a respetar parte de la estructura social indígena sino a implicarla en la obra educadora. La puesta en práctica de internados estratificados para indígenas constituye un ejemplo de esa atemperación.

El proceso de confrontación se hace todavía más patente en el segundo capítulo: *"El dilema colonial: la educación indígena y cultura criolla"*. En él se describe el devenir de tres referentes que condicionaron sobremanera la civilización americana. En primer lugar se aborda el estudio de las prevenciones y negativa inicial a la formación sacral de indios y mestizos para a continuación comentar su consideración como sujetos de formación religiosa. En segundo lugar se analizan las circunstancias de la formación profesional y laboral del indio; cauce que aunque estuvo aderezado por variados y numerosos conflictos fue una de las vías claves en la socialización de la cultura indígena. El capítulo se cierra con el tema castellanización-alfabetización. Problema que inicialmente se abordó adoptando posturas respetuosas con las lenguas autóctonas, lo que se tradujo en una proliferación abundante de catecismos y cartillas biling.es, para posteriormente, tras la aprobación de los decretos tridentinos en 1563 y la instauración del Santo Oficio americano en 1571, plantear

prevenciones que derivaron en una mayor atención por la castellanización y educación criolla.

El tema del humanismo y la reforma católica es analizado en el tercer capítulo: *La educación de los criollos y el espíritu de la Contrarreforma.* En él se pone de manifiesto el asentamiento de una sociedad criolla que reproduce los modelos de la sociedad estamental castellana y europea y encuentra sus cauces de proyección cultural, social y política a través de la fundación de universidades. Especialmente interesantes son las reflexiones sobre la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México, las dificultades de acceso a la cultura superior del indio, las reglamentaciones que al respecto estableció el obispo Palafox y el importante papel de los jesuitas en el desarrollo de la enseñanza media y superior.

La educación femenina, tema recurrente en la obra de Pilar Gonzalbo, es abordado en el capítulo IV con un título sumamente sugerente: *De Luis Vives a Fernández de Lizardi: la educación femenina en la Nueva España.* Una vez más Pilar Gonzalbo nos introduce, con un conocimiento profundo de la realidad sociocultural de la época, en el acceso de la mujer novohispana al mundo de la cultura y la educación. Después de un breve repaso histórico al problema de la educación femenina y de analizar la postura de diferentes humanistas y personajes novohispanos como Juan Díaz de Arce, sor Juana Inés de la Cruz y José Joaquín Fernández Lizardi, plantea cómo se abordó la educación de la mujer según se fuese india, criolla o mestiza. En primer lugar trata la aparición de colegios para mujeres indígenas y las dificultades que al respecto encontró el obispo Zumárraga; analiza igualmente la obra fundacional para mujeres de Vasco de Quiroga; finalmente hace un recorrido sugerente por la selectiva educación criolla, se adentra en la preparación de las maestras, que cataloga de deficiente, y termina aludiendo a distintas fundaciones colegiales para niñas necesitadas.

El tema de la educación no formal es abordado en el capítulo V: *Los espacios de la educación informal y la vida privada.* Es aquí donde la fragmentación y los intereses de los diferentes actores se hacen más marcados. Con un enfoque preferentemente sociológico, Pilar Gonzalbo plantea cómo la clerecía, a través de sermonarios y homilías, fue conformando una mentalidad axiológica donde al lado de temas tradicionales de fe, moral y extirpación de idolatrías se plantearon no pocas cuestiones de restitución al indio de sus propiedades y dignidad. Los sermonarios de Montesinos, Las Casas y fray Bernardo de Veracruz son traídos a colación por Pilar Gonzalvo en un intento de mostrar la pluralidad moral de la obra misional. No menos importante es la cuestión de los agentes educativos y de los medios. La doctora Gonzalbo repasa en este aspecto el papel que desempeñó, entre otros, las biografías, las directrices de la Corona y la

función de congregaciones, reducciones y encomiendas.

El último de los capítulos: *La Ilustración por decreto y la modernización educativa*, se refiere al peso de la Ilustración colonial en la transformación de la cultura novohispana. En él se plantean diferentes medidas orientadas a la sustitución de la clerecía regular por la clerecía secular y laica; se destaca la educación social y popular llevada a cabo por numerosos obispos -fray José Lanciego, Antonio Lorenzana- las consecuencias de la expulsión de los jesuitas y el estado de la cultura literaria.

Cierra la obra siete anexos que recogen una antología de textos referida a los grandes temas de la obra. Se inicia con textos de fray Diego Durán sobre la cultura prehispana, le sigue varias referencias a personajes que han marcado la cultura novohispana: fray Jerónimo Mendieta, fray Toribio de Benavente, Juana Inés de la Cruz, etc. y concluye con textos de José Ignacio Bartolache sobre el modernismo científico a finales del XIII.

El resultado de todo ello es una obra de interpretación y de síntesis -en gran medida de trabajos anteriores- que repasa 300 años de historia, no tanto para describir o reflejar con erudición amplia y sistemática la historia pasada -para eso es mejor ir a otros trabajos de la autora-, sino para interpretar y valorar los procesos de creación cultural de la historia colonial. Procesos que lejos de generar o suscitar lamentos en la doctora Gonzalbo invitan a conformar diversas opiniones sobre el pasado con el firme propósito de entender mejor el mundo contemporáneo iberoamericano y particularmente mejicano. ■

JAVIER VERGARA

RiOO2

Animales racionales y dependientes

Alasdair MacIntyre
Paidós, Barcelona, 2001

Animales racionales y dependientes es la última obra de Alasdair MacIntyre. Ampliamente reconocido como uno de los más importantes filósofos actuales de habla inglesa. Su trayectoria académica se ha desarrollado casi íntegramente en los Estados Unidos, donde ha participado en la mayoría de las disputas filosóficas del ámbito anglosajón.

Desde comienzos de los ochenta, ha publicado otros tres libros fundamentales de filosofía moral y política: *Tras la virtud, Justicia y racionalidad, Tres versiones rivales de la ética*, junto con numerosos y polémicos artículos. Tomados en su conjunto, constituyen un ambicioso intento de criticar las enfermedades de la modernidad, incluyendo la filosofía moral y política.

Tras la virtud, publicado en 1981[1], sorprendió al mundo

[1] MacIntyre, A.: Tras la virtud, Barcelona, Crítica, 1987 (La versión original es After

filosófico por el diagnóstico crítico hacia la moralidad moderna en general; en concreto, su crítica a lo que él llamó "el proyecto ilustrado". Esta obra comenzaba con una sugerencia inquietante; la moralidad de la modernidad está en un estado de grave desorden. Pero lo relevante es que carecemos de recursos para reconocer la amplia extensión de ese caos y para desenredarnos de él. Los desacuerdos contemporáneos sobre la justicia de las guerras, la aceptabilidad del aborto, los límites de la libertad o de nuestros pretendidos derechos no son sino ejemplos de conflictos sociales que nos parecen irresolubles.

El problema destacado por nuestro autor no es tanto el hecho de que seamos incapaces de ponernos de acuerdo sobre estos temas sino el hecho de que ni siquiera estamos de acuerdo en los *criterios* que debe cumplir una respuesta satisfactoria a estos desacuerdos. *Tras la virtud* es la historia de cómo vinimos a caer en este paradójico estado, cómo todavía continuamos engañados, y cómo podemos superarlo.

En *Justicia y racionalidad*[2], MacIntyre realizó un repaso histórico de algunas de las tradiciones de pensamiento moral y político más significativas con el fin de mostrar un camino racional para solucionar las interminables disputas que caracterizan a nuestras sociedades.

La principal aportación es la idea –contraria al sentir dominante– de que no hay ninguna justicia en sí; ningún juicio sobre la justicia que no haga referencia a un modelo de racionalidad práctica. Y, del mismo modo, tampoco puede existir ningún modelo de racionalidad práctica que no se encuentre inserto en el seno de una tradición. La racionalidad práctica se desarrolla siempre dentro de una concreta y específica tradición política; es en el interior de las tradiciones donde se producen los conflictos y se proponen las revisiones que permiten el progreso racional.

En escritos posteriores ha profundizado en estas ideas tratando de mostrar que la existencia de inconmensurabilidad entre sistemas teóricos opuestos, puede, sin embargo, ser compatible con el debate racional. Además, ese debate puede ser el prólogo del tipo de debate en el cual alguna posición puede evidenciarse como racionalmente superior[3].

Los recientes trabajos de MacIntyre mantienen la dimensión crítica y el profundo desencanto con la modernidad y con el proyecto ilustrado que la fundamenta. Sin embargo, sus propuestas positivas, tan originales y controvertidas, introducen

Virtue, Notre Dame (Indiana, USA), University of Notre Dame Press, 1984.

2 MacIntyre, A.: Justicia y racionalidad, Barcelona, EIUNSA, 1994 (la edición original lleva por título Whose Justice? Which Rationality, London, Duckworth, 1988).

3 MacIntyre, A.: Tres versiones rivales de la ética, Madrid, Rialp, 1992 (traducido de Three Rival Versions of Moral Inquiry, Notre Dame (Indiana, USA), University of Notre Dame Press, 1990).

BEST COPY AVAILABLE

claramente una apuesta por la racionalidad de los debates políticos y por el pluralismo social a partir de la tradición aristotélico-tomista en la que se sitúa.

La obra que comentamos, *Dependent Rational Animals*[4], consta de trece capítulos que recogen una versión revisada y ampliada de tres conferencias Carus que el autor dictó en 1997, en las reuniones celebradas por la Pacific Division de la Asociación de Filósofos de de Estados Unidos.

Las dos preguntas fundamentales que se abordan en esta obra son: ¿por qué es importante estudiar y entender lo que el ser humano tiene en común con miembros de otras especies humanas inteligentes? y ¿por qué es importante que los filósofos de la moral estudien la vulnerabilidad y la discapacidad humanas?

MacIntyre destaca la importancia fundamental de resolver estos interrogantes adecuadamente. Ninguna de ellas ha recibido especial atención por parte de la filosofía moral y política. El autor señala que este libro es una corrección de algunas de sus investigaciones anteriores, en concreto, asume que se equivocó al suponer que era posible una ética independiente de la biología. Por ello, considera imprescindible estudiar cómo es posible la vida moral para seres constituidos biológicamente como el ser humano.

Son estas ideas las que motivan la reflexión sobre la condición animal del ser humano y la necesidad de reconocer la vulnerabilidad y la dependencia que resultan de ellas. Las ideas del autor entran conscientemente en conflicto con las interpretaciones kantianas, utilitaristas y contractualistas. En concreto, las posturas que asume suponen un rechazo de las explicaciones de la identidad personal derivadas de Locke, de las interpretaciones kantianas de la percepción y de una serie de puntos de la metaética.

Los capítulos iniciales tratan de la diversidad de aflicciones que afectan a los hombres desde su infancia hasta la ancianidad. En ellos se estudia la condición animal del ser humano señalando que, pese a las grandes diferencias, se comporta en relación con el mundo de una manera muy similar al resto de animales inteligentes, y no se separa nunca enteramente de lo que tiene en común con ellos.

Una de las conclusiones que se derivan de esto es que las virtudes que permiten desarrollar al ser humano como un ser racional independiente sólo pueden ejercerse adecuadamente acompañadas de las virtudes del reconocimiento de la dependencia. Si esto no se comprende, tampoco podrán verse con claridad ciertos rasgos de la actuación racional. Como afirma el autor: "el reconocimiento de la dependencia es la clave para la independencia"[5].

[4] MacIntyre, A.: Dependent Rational Animals, London, Duckworth, 1999.

[5] MacIntyre, A.: Animales racionales y dependientes, Barcelona, Paidós, 2001, p. 103.

Los cinco capítulos finales de esta obra y, de forma muy especial, el que lleva por título "Las estructuras políticas y sociales del bien común", nos permiten conocer de forma más concreta algunas de las ideas sobre la política del autor que hasta el momento sólo podían ser rastreadas en artículos diversos y que habían sido tratadas de forma tangencial.

MacIntyre asume que los actuales Estados nos proveen de ciertos y necesarios bienes públicos estableciendo un ámbito de libertad y de seguridad apreciable, pero no debemos olvidar que los bienes públicos del Estado moderno no son los bienes comunes de una auténtica comunidad[6]. Y cuando el Estado se considera a sí mismo como el encargado de conseguir el bien común de esta naturaleza, el resultado suele ser absurdo o desastroso y frecuentemente enmascara un tipo de manipulación de nuestras vidas. Por ello define a los Estados contemporáneos como grandes, complejos y destartalados conjuntos de instituciones que combinan de forma incoherente el *ethos* de una gran empresa con continuas apelaciones a la libertad y la justicia[7].

A juicio de MacIntyre, el Estado contemporáneo se encuentra regido por acuerdos entre una diversidad de intereses económicos y sociales que se hallan más o menos en conflicto unos con otros. Lo que determina el peso que se concede a cada uno de esos intereses es el poder de negociación político y económico y la capacidad que se tenga para hacer valer las propias opiniones en las mesas de negociación política. En consecuencia, la capacidad económica tiene especial relevancia para adquirir poder político ya que implica acceso a recursos electorales, a los medios de comunicación y a relaciones con grandes empresas. El resultado es que la mayoría disfrutamos de bienes públicos pero la distribución de bienes que realiza el Gobierno no refleja la opinión general alcanzada por medio de una "deliberación común regida por normas de indagación racional"[8].

La descripción que se realiza de los Estados occidentales y de sus mecanismos decisorios me parece algo simplista y claramente influenciada por las prácticas y los modos de actuar de la política en los Estados Unidos. Ciertamente, las críticas del autor reflejan parte de los problemas e imperfecciones de nuestros sistemas democráticos pero, a mi juicio, centrarse exclusivamente en sus aspectos negativos le impide entrever todas sus virtualidades así como descubrir posibilidades ocultas de regeneración.

MacIntyre reconoce la importancia de los bienes que el Estado moderno es capaz de proporcionar pero señala que no debemos confundirlos con el bien común (el cual requiere entre otras

6 MacIntyre, (2001, p. 103).
7 MacIntyre, (2001, p. 156).
8 MacIntyre, (2001, p. 157).

BEST COPY AVAILABLE

cosas, una identificación con la comunidad, bienes y virtudes compartidas así como fines comunes y el reconocimiento de una dependencia recíproca).

Por el contrario, los modos de práctica social a pequeña escala y las comunidades locales que reivindica nuestro autor establecen un ámbito que posibilita formas de vida en las que los ciudadanos pueden perseguir sus propios bienes racionalmente y de forma compartida. Ése es el contexto adecuado que permite la existencia de relaciones sociales informadas por apelaciones comunes a bienes internos a las prácticas de la comunidad.

Gracias a los cuerpos y asociaciones intermedios de la sociedad los ciudadanos pueden, en el libre juego del pluralismo y por medio del diálogo racional, elegir y vivir sus propias concepciones acerca de lo bueno[9]. Parece que sólo a partir de comunidades más pequeñas es posible establecer espacios públicos donde se puedan encarnar las teorías en prácticas que informen las vidas de las personas. En estas esferas encontraremos la oportunidad de realizar lo que habitualmente se niega en los foros a gran escala que, a juicio de MacIntyre, no poseen las condiciones necesarias para el debate racional público y fomentan el empobrecimiento de nuestras vidas.

MacIntyre ha sido muy criticado desde posturas liberales que consideraban que sus propuestas implicaban una vuelta a estructuras sociales premodernas. Desde esa perpectiva, se le presentaba como un autor conservador cuyas propuestas regresivas negaban el pluralismo, la tolerancia así como otros valores universales conquistados por la modernidad. A mi juicio, tales acusaciones resultan infundadas o provienen de una lectura descontextualizada de sus escritos.

En el fondo, sus reflexiones tratan de mostrar el fracaso de ciertos ideales de la modernidad, no con la intención de rechazarlos, sino con el objetivo de rescatarlos de prácticas manipuladoras y de entenderlos adecuadamente dentro de un esquema de pensamiento coherente.

Como podemos deducir de lo dicho anteriormente, la preocupación que anima las reflexiones de nuestro autor es de índole marcadamente ética. En esa dirección se debe enmarcar la defensa de la "comunidad civil" y de los modos de práctica social a pequeña escala.

Las ideas que expone MacIntyre nos permiten afrontar con más rigor algunas aporías que la concepción individualista de la persona ha generado en el pensamiento liberal dominante. Recuperar una concepción del ser humano como ser estructuralmente dependiente y endeudado con los demás permite, a mi juicio, entender más adecuadamente nuestras relaciones interpersonales y configurar nuestras sociedades desde criterios de auténtica justicia.. ■

RUBÉN ORTEGA COTARELO

9 MacIntyre, (2001, p. 159).

Rj002

Excelencia. Calidad de las universidades españolas

J. M. De Miguel
J. Caïs y
E. Vaquera
CIS, Madrid, 2001

Es un hecho por todos conocido que la calidad de las universidades constituye una preocupación de carácter internacional. Es más, últimamente en el marco de las universidades españolas está generando un debate constante, si bien "en nuestro país no hay estudios sobre la calidad global de las universidades, y menos aún sobre el orden de las universidades según su calidad o excelencia". Esta es una de las primeras afirmaciones con la que comienza la obra que vamos a comentar.

Excelencia. Calidad de las universidades españolas constituye un estudio sociológico de organizaciones y de evaluación de la efectividad y la calidad de las universidades españolas. El equipo investigador lo integran tres profesores, Jesús M. de Miguel (primer "Catedrático Príncipe de Asturias" en EE. UU., catedrático de la Universidad de Barcelona, Premio Nacional de Ciencias Sociales), Jordi Caïs (máster en Políticas Sociales por la *London School of Economics*, doctor en Sociología y licenciado en Económicas por la Universidad de Barcelona) y Elizabeth Vaquera (licenciada en Sociología e investigadora), del Departamento de Sociología y Análisis de las Organizaciones de la Universidad de Barcelona. Los autores comienzan a fraguar la obra en la *University of Arizona* y la finalizan en la *Georgetown University*; en medio, todo un sinfín de personas e instituciones a las que agradecen su colaboración.

El objetivo es conseguir un modo eficaz de realizar un ordenamiento o jerarquía de las universidades españolas según su grado de excelencia. Los autores se proponen mostrar empíricamente la clara diferenciación que existe entre ellas según criterios de excelencia, pues la hipótesis que postulan es que las universidades no son todas iguales.

Ahora bien, abordar un estudio sobre la calidad del sistema educativo y llegar a establecer un ranking es algo complejo, pues la variable de partida es un constructo multidimensional nada fácil de definir, como lo ponen de manifiesto los autores a lo largo del primer capítulo de la obra en la que se hace un amplio recorrido por la literatura sociológica más relevante.

Una vez analizados los estudios internacionales de calidad y partiendo de la hipótesis de que entre las universidades españolas existen diferencias considerables en relación con este constructo, se proponen 71 indicadores de calidad. Estos indicadores conforman los 6 factores que, a su vez, definen operativamente la calidad. Los factores son:

Factor 1.–Desarrollo: indicador de la situación socioeconómica de

BEST COPY AVAILABLE

la provincia en la que se encuentra la universidad. Los indicadores que lo constituyen son: el producto interior bruto provincial, el porcentaje de paro, de población urbana, de población con carrera universitaria, la tasa de estudiantes universitarios y la de mujeres estudiantes universitarias.

Factor 2.–Estructura organizativa con indicadores como: antigüedad de la universidad, dependencia administrativa pública/privada, número de estudiantes, estudiantes por mil de todas las universidades, porcentaje de estudiantes nuevos, número de centros de educación universitaria en la universidad, número de centros que son Facultades o Escuelas Técnicas Superiores, estudiantes por centro, porcentaje de estudiantes de Escuelas, de Facultades y de Escuelas Técnicas Superiores y títulos de doctorado por centro al año.

Factor 3.–Recursos: factor que abarca tanto recursos humanos como materiales. Los indicadores son: profesores por cada 100 estudiantes, profesores por cada 100 estudiantes en Escuelas Universitarias, en Facultades y en Escuelas Técnicas Superiores, profesores por centro, porcentaje de profesores enseñando en Escuelas Universitarias, en Facultades y en Escuelas Técnicas Superiores, catedráticos por mil estudiantes, catedráticos por cada cien profesores, catedráticos y profesores titulares del total del profesorado, número de libros de biblioteca, libros de biblioteca por estudiante, por centro.

Factor 4.–Procesos de feminización: porcentaje de mujeres entre estudiantes nuevos, entre el total de estudiantes, entre estudiantes de Escuelas Universitarias, de Facultades y de Escuelas Técnicas Superiores, entre estudiantes que terminan la carrera, entre estudiantes de doctorado, entre quienes obtienen el título de doctor, entre el profesorado, entre el profesorado de Escuelas Universitarias, de Facultades y de Escuelas Técnicas Superiores, porcentaje de mujeres catedráticas y titulares entre el total de catedráticos y titulares de Escuela Universitaria y universidad y porcentaje entre el total de catedráticos.

Factor 5.–Doctorado: número de carreras con doctorado, estudiantes de doctorado por cada cien estudiantes, títulos de doctor por cada mil estudiantes totales, títulos de doctor por cada cien doctorandos, proporción de estudiantes de doctorado en Ciencias, en Sociales, en Humanidades y en Ingenierías, porcentaje de tesis doctorales aprobadas en Ciencias, en Sociales, en Humanidades y en Ingenierías,

Factor 6.–Productividad: porcentaje de aprobados en las PAAU, de la convocatoria de mayores de 25 años en las PAAU, número de estudiantes graduados por cada cien matriculados, proporción de estudiantes que terminan la carrera en los años justos, proporción de estudiantes de Escuelas Universitarias que terminan en tres años, de Facultades y de Escuelas Técnicas Superiores que terminan en cinco años, porcentaje de doctorandos, de doctorandos de Ingeniería, de

Ciencias, de Sociales y de Humanidades que terminan el doctorado en cuatro años.

La muestra la forman un total de 54 universidades españolas, de las que 44 son públicas y 10 privadas. Los datos provenientes de organismos oficiales y publicados por el Instituto Nacional de Estadística, corresponden al curso escolar 1996-1997 (publicados en 1999).

El estudio comparativo comienza con un análisis de las relaciones múltiples entre los indicadores de cada factor. En el libro, en su capítulo 3, se recogen todos estos datos organizados por factores, junto con un detallado análisis descriptivo de los principales estadísticos así como un ranking de universidades para cada factor.

A partir del análisis interno de cada factor, se ha elegido un indicador de cada uno de ellos considerado fundamental y más representativo del factor, en el sentido de medir un espectro grande de aspectos y contar con una variabilidad suficiente entre las 54 universidades. Además estos indicadores elegidos como medidas de calidad global debían contar con datos en todos los centros.

A partir del estudio de las relaciones, la centralidad y la relevancia explicativa de cada uno de los 71 indicadores se han seleccionado los siguientes 6 indicadores de calidad global: **FET** (número de centros con carreras largas), **PRO** (tasa de profesores por cien estudiantes), **LBE** (libros de biblioteca por estudiante), **MPR** (proporción de mujeres profesoras), **TDE** (títulos de doctor concedidos por cada mil estudiantes) y **ETC** (estudiantes que terminan la carrera en los años establecidos).

Estos indicadores tienen como media nacional (no de las 54 universidades sino de toda España) los siguientes valores:

FET: 10 centros con carreras largas

PRO: 5.4 profesores por cada 100 estudiantes

LBE: 14 libros de biblioteca por estudiante

MPR: 33% de mujeres entre el profesorado

TDE: 3.8 títulos de doctor ese año por cada mil estudiantes

ETC: 58% de estudiantes que terminan la carrera en los años previstos

Los autores, no sólo nos proponen estos 6 indicadores fundamentales de la calidad de las universidades, sino que se aventuran a establecer un orden según su impacto en la excelencia. Así, consideran que la producción de doctores o investigadores (**TDE**) y la productividad de las carreras de licenciatura y diplomatura (**ETC**) serían los más relevantes por considerarlos el output del sistema universitario. En segundo lugar sitúan los recursos del sistema, fundamentalmente bibliotecas (**LBE**) y profesorado(**PRO**). Siendo un aspecto básico, le conceden menor relevancia al número de carreras superiores que se imparten en la universidad (**FET**), y en último lugar, y como factor más debatible, sitúan la proporción de mujeres-profesoras (**MPR**).

La Universidad de Navarra obtiene los siguientes valores en los indicadores de calidad y el ranking en el total de universidades:

FET: 12 centros con carreras largas; **ranking: 16**

PRO: 15.6 profesores por cada 100 estudiantes; **ranking: 1**

LBE: 42 libros en la biblioteca por estudiante; **ranking: 2**

MPR: 35% de mujeres entre el profesorado, **ranking: 23**

TDE: 14.9 títulos de doctor por cada mil estudiantes; **ranking: 1**

ETC: 107% estudiantes que terminan los estudios en los años previstos (incluye diplomados que realizan una licenciatura); **ranking: 1**

Estos resultados ponen de manifiesto que la Universidad de Navarra ocupa en el ranking total de universidades el primer puesto en tres de los seis indicadores, siendo además estos tres los principales indicadores globales de calidad propuestos por los autores del estudio. Así, la Universidad de Navarra figura a la cabeza en: número de profesores por cada cien alumnos (según estos expertos, son seis alumnos por profesor lo que la sitúa a un nivel internacional de *research university*), en número de estudiantes que terminan el doctorado, así como en el factor productividad entendido en su dimensión de porcentaje de alumnos que terminan sus estudios en el tiempo previsto. Por otro lado, por lo que se refiere a recursos materiales, la Universidad de Navarra dispone de una buena biblioteca que le sitúa en el segundo puesto del total de universidades analizadas.

Respecto a cuestiones de estructura organizativa referidas concretamente a centros con Facultades y Escuelas Técnicas Superiores, la Universidad de Navarra ocupa el puesto 16 con 12 centros con carreras largas, dos por encima de la media nacional (varía entre 28 en la Universidad Complutense y uno en la Oberta de Catalunya). Este valor se constituye en representativo de la calidad por reflejar la variedad de carreras largas con doctorado que oferta una universidad. En el sexto indicador referido al porcentaje de mujeres entre el profesorado, la Universidad de Navarra se encuentra prácticamente en la media nacional (33%) con un 35% de profesoras en sus aulas, lo que la sitúa en el puesto 23 del ranking de universidades españolas.

Los autores recogen en una tabla (pag. 328) el ranking de las 10 mejores universidades españolas en función de los 6 indicadores señalados.

Como último análisis de datos, los autores combinando los seis indicadores calculan cinco índices globales de calidad. El más simple, denominado Indice Sumatorio resultado de la media aritmética de los valores correspondientes a los seis indicadores, y otros 4 índices en los que se pondera el peso de los diferentes indicadores de acuerdo con distintos criterios. De estos cuatro, sólo dos índices son aplicables a las universidades privadas.

La Universidad de Navarra en los **dos índices de calidad global** ocupa el puesto número uno de universidades españolas. Los datos son:

1.–Indice Combinado: media nacional: 3.84 - Universidad de Navarra: 9.26

2.–Indice Técnico: media nacional: 3.61 - Universidad de Navarra: 8.56

Concluidos los análisis que constituyen el grueso de la obra, los autores en el capítulo cuarto todavía presentan algunas hipótesis por demostrar sobre la excelencia de la organización universitaria apuntando los indicadores que se necesitarían par su evaluación. En su capítulo quinto el libro incluye algunas ideas básicas sobre el futuro del sistema universitario en España. Por último, en el capítulo sexto se discute el índice de productividad, por ser uno de los factores más dificiles de evaluar en las universidades españolas con los datos oficiales y se analizan con detalle los resultados de la evaluación de la excelencia para la Universidad de Barcelona (a modo de ejemplo de lo que cualquier lector interesado puede realizar con los resultados del estudio).

Los autores, con esta obra, a través de este minucioso análisis de las diferencias entre las universidades españolas nos ayudan a entender mejor la realidad social más allá de la mera intuición o la experiencia personal.

La obra constituye todo un proceso de investigación empírica que permite a cualquier investigador profundizar en el tratamiento de la información y disfrutar recorriendo e interpretando los miles de resultados provenientes de los múltiples análisis realizados. Pero además, la obra es recomendable para familias y estudiantes que quieran elegir la universidad en la que cursarán sus estudios y en la que convivirán y se formarán a lo largo de unos cuantos años de su vida.

Los autores, aunque reconocen la estabilidad de los datos obtenidos, animan a que se continúe en esta línea de investigación proponiendo otros indicadores y otros índices que permitan mejorar la fiabilidad de los análisis de calidad y excelencia universitaria. Reconocen que el análisis por carreras, departamentos, por programas de doctorado o incluso por proyectos de investigación siendo de suma importancia no lo alcanzan por falta de información específica. En consecuencia, podría afirmarse que este estudio constituye la punta de un iceberg, el punto de partida de un largo proceso que siempre debería estar vivo como indicador de que la excelencia es algo dinámico y vivo. ■

CHARO REPÁRAZ

Rk002

Gerontología educativa

Gabriela Orduna y
Concepción Naval (eds.)
Ariel, Barcelona, 2001

Las vacilaciones terminológicas sobre el desarrollo de la práctica educativa con las personas de edad –*Gerontología Educativa, Educación Gerontológica, Geriagogía o Geragogía, Gerogagía y Gerontagogía*–

traslucen, de un lado, la novedad relativa de la materia y, de otro, la diversidad de sus enfoques. Siguiendo a D. A. Petersson, las editoras optan por el marbete de *Gerontología Educativa*, que abarca el estudio y la práctica de las tareas de enseñanza dirigidas a y acerca de personas envejecidas y en proceso de envejecimiento. Consta de tres aspectos interrelacionados: 1) las tareas educativas para personas de mediana edad o mayores; 2) la educación del público general o de uno específico en torno al envejecimiento y los mayores; y 3) la preparación de las personas implicadas o con deseos de involucrarse profesional o paraprofesionalmente en la atención a los ancianos. Su objetivo estriba en alargar y mejorar la vida de los mayores. Inspirado en este cuerpo doctrinal, tan escueto como ambicioso, un equipo interdisciplinar compuesto por diecisiete especialistas aborda un asunto en verdad complejo, importante y actual. La mayoría de los autores –filósofos, pedagogos, médicos, enfermeras y asistentes sociales– pertenece a la Universidad de Navarra, cuyo Departamento de Educación ha sistematizado en el libro el trabajo desarrollado en el área de la Gerontología Educativa desde hace varios años.

A modo de marco preliminar, el geógrafo Alban d'Entremont traza las claves demográficas y socioeconómicas del envejecimiento en Europa. Entre otros muchos datos elocuentes ofrece los referidos a España: el inminente crecimiento cero, la perspectiva de convertirse en el país más envejecido del mundo en un plazo de 50 años y la previsible pérdida de 9 millones de habitantes autóctonos en dicho período. La enumeración de las consecuencias nefastas de la escasa natalidad (p. 37) supone una muy seria llamada de atención sobre el verdadero "terremoto demográfico" que sacude hoy al mundo y muy en particular a los países desarrollados.

Las colaboraciones sobre el proceso de envejecimiento revisten singular interés debido al enfoque profundo y multidisciplinar en el tratamiento de la cuestión. La consideración de la vejez como juventud acumulada (Francisco Altarejos) y la percepción de la muerte (Aquilino Polaino-Lorente) se fundamentan en principios de carácter antropológico y filosófico empapados de lucidez y aliento. Las servidumbres físicas de las mentes y los cuerpos ancianos son estudiadas con minuciosidad por José Manuel Martínez-Lage, Miguel Moya y Fernando Sarrais. María Carmen González Torres aborda los cambios operados en la vejez y la calidad de vida desde un atrayente enfoque psicológico y sociológico, tendente a eliminar estereotipos negativos.

La segunda parte de la obra constituye el eje central sobre el que giran los acercamientos a los mayores y a la educación permanente. Su socialización (Alfredo Rodríguez Sedano), participación social (Concepción Naval) y ocio (Carmen Urpí) son objeto de reflexiones muy pertinentes. Y lo mismo puede afirmarse de los capítulos

centrados en la ética de la Gerontología (Aurora Bernal), la atención a los mayores enfermos (Ana Canga y María Jesús Narvaiz), la relación de ayuda (José Luis González Simancas) y los rasgos singulares de la intervención socio-educativa (María Gabriela Orduna).

La propia M. G. Orduna y Rebeca Burgui compendian el sentido global de la obra mediante la exposición de la experiencia del programa de talleres para personas mayores promovido y realizado en la Comunidad Foral de Navarra, entre 1996 y 2001, por el citado Departamento de Educación. En el texto cobran pleno sentido las virtualidades de la Educación Gerontológica y la Gerontología Educativa. Como anexo se incluye la información acerca de las intervenciones sociales con personas mayores y normativa sobre la Tercera Edad auspiciadas por el Gobierno de Navarra (Carmen Aguirre).

Entre las cualidades sobresalientes del volumen es de justicia subrayar el rigor conceptual y la claridad expositiva, notas no siempre aunadas en las aportaciones académicas. Más aún, el tono realista y esperanzador, nada jeremíaco, de las observaciones teóricas y los testimonios de primera mano. El enfoque interdisciplinar, sustentado siempre en la idea matriz de que por encima de cualquier otra consideración los mayores son personas, logra iluminar el entramado de la vejez en su natural evolución intrínseca y, también, en relación con el contexto social –casi siempre hostil– frecuentado por el anciano. Por ello, se pone especial énfasis en los fenómenos más candentes y perversos de nuestro tiempo, por ejemplo la plaga social de la *algofobia*, que tiene su correlato en la *analgofilia* (Altarejos); algunas características consustanciales a la sociedad del bienestar, así el utilitarismo, el dirigismo, la organización excesiva, la reducción de lo privado, el consumismo (Urpí) y el individualismo, causantes de la patología social afanada en medir a todas las personas, y con mayor razón a los "viejos", por su estructura empírica (Rodríguez Sedano); y, por último, la terrible paradoja encarnada por los avances en el campo de la medicina y el consiguiente aumento de la esperanza de vida y, en paralelo, el drástico descenso de la natalidad y la implantación –incluso legal– de la eutanasia (Polaino-Lorente, Rodríguez Sedano). Así pues, las páginas de la obra, repletas de datos, agudas observaciones y sugerencias prácticas, contienen también sentido, mucho sentido; es decir, alta estima de la dignidad trascendente de los ancianos.

Dotada en el futuro, con toda probabilidad, de la condición de obra de referencia en la bibliografía especializada española, **Gerontología educativa** se muestra -me parece- como una aportación utilísima para los profesionales y voluntarios cercanos a los ancianos, para distintos agentes sociales –administraciones públicas, asociaciones y ONGs–; y, desde luego, como una señal de alerta para la opinión pública en general.

Porque, como indica González Torres, es necesario *"Sensibilizar a la sociedad para que la vejez tenga más presencia social. Desde la niñez se deberían alentar las relaciones intergeneracionales para tomar conciencia del importante papel de los mayores, de sus necesidades y dificultades y de la responsabilidad que todos tenemos de contribuir a su bienestar"* (p. 86).

La reciente celebración de la II Asamblea Mundial de Naciones Unidas sobre el Envejecimiento otorga a la obra un plus de oportunidad. El pasado mes de abril se habló en Madrid, con insistencia, de la urgencia de adoptar medidas prácticas en relación con todos los aspectos del proceso del envejecimiento. Sin alharacas de ninguna clase y con la discreción inherente a las acciones humanas más auténticas, un grupo cualificado de universitarios navarros ha empezado ya, madrugadoramente, a sentar las bases tangibles de las altisonantes declaraciones de la ONU. Por el bien de todos, no sólo de los "viejos". ■

TOMÁS YERRO VILLANUEVA

RI002

La sociedad educadora

AA.VV.
Ariel, Barcelona, 2001

Este estudio es resultado de un encargo que la Fundación Independiente –que nació en 1987 con la finalidad de contribuir a la creación de una sociedad más democrática en España– hizo al profesor José Luis García Garrido. Éste seleccionó a distintos especialistas para tratar un tema de gran actualidad: la virtualidad educativa de la sociedad como educadora de ciudadanos comprometidos en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Tras una introducción del profesor García Garrido, el estudio se divide en cuatro bloques temáticos. En la primera parte se trata de contextualizar la obra con cuatro artículos introductorios. A continuación sigue el tema sobre la potencialidad educativa de la ciudad. La tercera parte recoge una serie de artículos en torno al papel que desempeña la escuela en la sociedad educadora. Finalmente, se hace referencia a otros canales socio-informativos que inciden en la formación de las personas. La obra concluye con unas reflexiones conclusivas a cargo del profesor García Garrido.

El capítulo de Calvo Buezas, que abre la primera parte, presenta un estudio sobre los valores de los adolescentes en edades

comprendidas entre los 13 y los 19 años que se basa en investigaciones realizadas en los últimos años. Concluye atribuyendo la responsabilidad de educar en valores a toda la sociedad.

Pérez Serrano insiste en la importancia que la formación ciudadana y la creación de una cultura de los derechos humanos tiene en la formación de personas que respeten a los demás. No obstante, creo que hay que ir más allá buscando no sólo respetar a los otros, sino respetar nuestra propia persona y hacernos más dignos con nuestras actuaciones libres y por extensión contribuir a la mejora social. La educación cívica persigue incrementar la responsabilidad personal y social de los ciudadanos pero -a diferencia de lo manifestado por la autora, en mi opinión- ésta no puede reducirse a opiniones y percepciones individuales sino que ha de apoyarse en una fundamentación sólida y realizarse en la práctica mediante la previa adquisición de hábitos y virtudes sociales.

González bajo el título "Incidencia de los desajustes familiares en la educación social de los niños y adolescentes españoles" presenta una aproximación al concepto y funciones de la familia partiendo del enfoque de los organismos internacionales y de nuestra Constitución. Posteriormente aborda la tan nombrada crisis actual de la familia y finaliza su artículo analizando los efectos y consecuencias de la ruptura familiar.

El artículo de De Alvear considera la responsabilidad de los padres en la educación. Los padres tienen derecho a que sus hijos reciban una educación de calidad y para ello la autora insiste en la necesidad de que se dé una educación en libertad. Reivindica la participación de los padres en la escolarización de sus hijos, la cual no se agota en la elección de escuela, sino que supone la elección libre del Proyecto Educativo, así como un compromiso real por desarrollarlo –siempre contemplando los compromisos adoptados con la delegación–. Añadiría que además los padres tendrían que participar si fuese el caso, aventurándose en la creación de un centro educativo conforme a su ideología en las mismas condiciones que un centro estatal.

García Armendáriz inaugura el bloque dedicado a la ciudad educadora. El autor, partiendo de unas palabras de Federico Mayor Zaragoza, destaca la capacidad de la ciudad como instancia educadora, ya que las vías de formación en la actualidad desbordan las paredes del aula. En la ciudad educadora se han de formar ciudadanos comprometidos con el respeto, la defensa y la protección de los derechos humanos.

Trilla analiza cómo la ciudad educadora acoge e interrelaciona procesos educativos formales, no formales e informales y que por tanto, es capaz de acoger las demandas de la educación permanente, ya que ésta requiere de otros muchos recursos además de los escolares.

El capítulo de De Puelles inicia la sección relativa al papel de la escuela en la sociedad educadora. Ofrece una interesante aproximación a la concreción política de los objetivos y finalidades de la educación expresados en la Constitución Española de 1978. De Puelles afirma que el artículo 27 de nuestra Constitución considera excluyentes el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. No obstante, considero que el derecho a la educación incluye una dimensión social y una dimensión de libertad y sin el ejercicio de ambas no se puede hablar de cumplimiento pleno de este derecho.

García Garrido tras clarificar el concepto de autonomía, se detiene a considerar el marco, los elementos constitutivos y las funciones de la autonomía escolar. Considera brillantemente que la educación para no subordinarse a los intereses arbitrarios y utilitaristas de la política o el mercado, habría de conseguir una autonomía que le permitiera gobernarse con criterios propios.

El capítulo de De Gregorio comienza señalando los valores en los que se apoya la educación democrática, entre los cuales destacaría el respeto a la persona y a su dignidad. Además destaca que el ethos democrático sólo se adquiere mediante el ejercicio cotidiano de las virtudes democráticas.

Este bloque finaliza con un capítulo dedicado a educar para la participación, en el cual Naval y Altarejos hacen un tratamiento novedoso no exento de rigor teórico en el que ofrecen matizaciones al concepto de participación tal y como es entendido en la sociedad, confiriéndole un carácter nuevo que se erige como una alternativa a lo postulado en el panorama actual. Destaca su concepción de la participación escolar como diferenciada de la participación política. Se insiste en la necesidad de educar la conciencia democrática mediante el aprendizaje de la ciudadanía.

El capítulo de Martín Serrano, que abre la última parte dedicada a otros influjos socio-informativos en la sociedad educadora, gira en torno a la influencia de la televisión y los medios de comunicación masiva en los niños. Hubiera sido interesante una propuesta de pautas y medios educativos concretos para lograr la finalidad de poner los medios de comunicación al servicio de la persona.

Jiménez de Benito analiza los valores negativos que transmiten los medios de comunicación y que influyen directamente en los jóvenes. El autor apunta distintos interrogantes sobre quién ha de asumir la responsabilidad ante esta situación de confusión mental que se da entre los jóvenes: el Estado, la legislación, el mercado o los padres. Considero que la responsabilidad mayoritaria recae en estos últimos, a ellos les compete -como dice el autor- vigilar lo que leen sus hijos y actuar denunciando lo que consideren que extralimita la libre expresión. Finalmente, se ofrece una buena alternativa: confiar en una sociedad civil que defienda

aquellos sistemas de valores que son verdaderamente humanos.

Para Romero Cid, la Iglesia presta un servicio educativo esencial, ya que con la formación que ofrece ayuda a transmitir aquellos elementos de la cultura que hacen al ser humano ser más persona. Presenta un recorrido por los medios e instituciones de transmisión de la religión cristiana que serían la familia, la escuela y la parroquia.

Velloso dedica su capítulo a las organizaciones voluntarias. Afirma que las personas que participan en ellas se hallan movidas por el valor de la solidaridad. Considera que la participación voluntaria enriquece la vida social. E incluso –en mi opinión– enriquecería también la vida personal de quien participa. El autor insiste en la necesidad de una educación no sólo técnica de los miembros de las organizaciones voluntarias sino también ética, aspecto que sólo se aprenderá viviendo los valores que son enseñados en la teoría.

Gil Sánchez trata la función formativa del deporte. Considera el deporte como un ideal humano que favorece la adquisición de virtudes humanas y genera valores sociales. Presenta el deporte como un medio para prevenir la adquisición de hábitos nocivos y para evitar la indiferencia de la juventud.

Por último y a modo de síntesis, García Garrido presenta unas reflexiones conclusivas. Éstas –por recoger la idea central de esta obra– se podrían resumir en la siguiente: la responsabilidad de educar corresponde a toda la sociedad y por tanto hay que estimular la participación ciudadana mediante la educación cívica para así conseguir un compromiso personal con la promoción del bien común. ■

CAROLINA UGARTE ARTAL

Rm002

La sensación de lo que ocurre

Antonio R. Damasio
Debate, Madrid, 2001

Damasio utiliza como metáfora de la conciencia la expresión "salir a escena" y de esto es de lo que trata el libro, de la sensación de ser, del paso de la ignorancia y la inconsciencia al conocimiento y la identidad del ser, y de las bases neurológicas que facilitan esta transición. De hecho, muchos de los datos que ofrece, durante todo el libro, en torno a estas cuestiones provienen de sus investigaciones y experiencias con personas que padecen distintos trastornos de conciencia.

El libro se divide en cuatro partes con varios capítulos en cada una. En la primera parte sienta las bases de lo que es y lo que no es la conciencia, cómo se crea, por qué es importante y necesaria, qué tipos de conciencia existen y, destaca la confusión y complejidad que caracterizan al estudio de esta cuestión.

En esta parte explica la diferenciación que establece entre la *conciencia central* y la *conciencia ampliada* y la correspondencia que

cada una de ellas mantiene con un tipo distinto de ser: el ser *central* y el *ser autobiográfico*. El estudio profundo y exhaustivo de estas cuestiones será el contenido principal de los siguientes capítulos.

El término de conciencia central lo utiliza para referirse a la conciencia más simple, a aquélla que proporciona la sensación del aquí y ahora y que se corresponde con el ser central (transitorio y continuamente recreado). Sus características principales se concretan en que tiene un único nivel de organización, es estable a lo largo de la vida, no es exclusivamente humana y no depende de la memoria, el razonamiento o el lenguaje. Por su parte, la conciencia ampliada es más compleja y cuenta con distintos grados y niveles, proporciona una sensación elaborada del ser (identidad) situándolo en el pasado y en el futuro anticipado de forma que, el ser autobiográfico, responde a un conjunto de hechos y modos de ser únicos y no pasajeros que caracterizan a una persona. A diferencia de la central, la conciencia ampliada tiene diversos niveles de organización, se desarrolla a lo largo de la vida, en sus niveles más elevados sólo se encuentra en humanos, depende de la memoria y en su culmen se ve reforzada por el lenguaje. Se asienta sobre los cimientos de la conciencia central de forma que los daños en la conciencia ampliada no perjudican a la central pero los daños en la central derrumban la conciencia ampliada.

En la segunda parte del libro, dedica un capítulo a la emoción y la sensación señalando que el estudio de la conciencia requiere del de la emoción por la estrecha conexión que existe entre ambas. Trata el tema de la inducción y el control emocional, señalando las dificultades para regular las emociones pero reconociendo la importancia de la educación, el desarrollo y la cultura en este sentido. A la habitual distinción que los principales manuales centrados en el estudio de las emociones establecen entre *emociones primarias o universales* (como el miedo o la cólera) y *secundarias o sociales* (como los celos o la culpa) le añade un tercer tipo que denomina *emociones de fondo* (como la calma o el desánimo) ofreciendo así, una visión amplia de la clasificación de las emociones.

En los siguientes capítulos, destinados a la conciencia central, explica desde sus manifestaciones más externas hasta su esencia, pasando por analizar sus relaciones con fenómenos, cercanos a ella pero diferentes, como la vigilia, la atención, el lenguaje o la memoria. La conciencia central es una sensación interior basada en imágenes, contiene un mensaje no verbal sobre uno mismo, el objeto/acontecimiento que la ha despertado y la relación entre ambos. Estas imágenes de la sensación de ser y de conocer aunque influyen sobre la mente suelen ser discretas y sutiles, pasando muchas veces desapercibidas.

La esencia de la conciencia central consiste en pensarse, sentirse como ser individual

implicado en el proceso de conocer la propia existencia y la de los demás. La conciencia es parte de su propio proceso mental y no algo externo a él.

En la tercera parte, continua con el estudio de la conciencia central y además, señala el papel que desempeña el cuerpo con relación a la conciencia (lo denomina "el escenario del ser"), pasando después a adentrarse de lleno en la conciencia ampliada (cómo se da, qué conductas externas señalan su presencia y normalidad) y el ser autobiográfico (sus características, su base neuroanatómica, su relación con la identidad y el sentido de la propia persona). En esta parte del libro es en la que el autor se centra de forma más concreta y detallada en la descripción de las bases neurológicas que sustentan la conciencia.

La sensación de ser en la conciencia ampliada surge del despliegue consistente y reiterado de recuerdos personales que conforman la sustancia de nuestra identidad. Requiere de la capacidad de aprender (retener registros de experiencias conocidas previamente gracias a la conciencia central) y de la capacidad para reactivar esos registros, pudiendo mantenerlos durante el tiempo suficiente, para que puedan generar una "sensación del ser conociendo" y ser así conocidos.

Para terminar, en la última parte retoma el tema de la emoción pero centrándose ahora en lo que es sentir una emoción, "la sensación del ser que siente", en cuál es el uso de la conciencia, sus límites y sus méritos y concluye con otra metáfora "bajo los focos" para recoger la idea de que la conciencia da luz a la existencia, es una revelación de la existencia y un medio que permite modificarla y mejorarla para uno mismo y para los demás.

En general, es un libro complejo y muy denso aunque sumamente revelador. Ofrece una visión amplia sobre el estudio de la conciencia siendo muy útil para conocer el estado de la cuestión en la investigación sobre un tema tan apasionante y, a la vez, tan difícil de abarcar como es éste.

Como ya se ha dicho, su contenido no es sencillo por lo que puede requerir de ciertos conocimientos previos aunque, también es cierto que incluye numerosos ejemplos, investigaciones y casos que facilitan mucho la comprensión de las ideas principales del libro a la vez que ayudan a que la lectura resulte más amena. ■

NIEVES ALONSO GANCEDO

Rn002

La ética de la educación especial

Kenneth R. Howe y
Ofelia B. Miramontes
Idea Books S.A., Barcelona, 2001

Kenneteh R. Howe y Ofelia B. Miramontes pretenden proporcionar –concretamente a los profesores de educación especial, a los formadores de dichos profesores y a los alumnos– un

material que incite a la profundización y reflexión de dilemas y cuestiones éticas que se plantean a diario en el ámbito de la educación especial.

Para esto los autores estructuran *La ética de la educación especial* en seis capítulos que forman tres bloques; los dos primeros constituyen una presentación del propio libro, un acercamiento a cuestiones teóricas generales y a la "deliberación ética"; el grueso del libro se encuentra entre los capítulos 3º, 4º y 5º, ya que están dedicados a la exposición de casos prácticos reales y a su posterior análisis; y por último, como conclusión, los autores hacen referencia a la importancia del compromiso ético por parte de los profesionales de la educación especial.

Dado el objetivo que los autores persiguen y el concepto de ética que postulan -una ética deliberativa-, el libro "requiere el uso de alguna forma de método casuístico" (pág. 18). Es a través del análisis de los casos particulares y concretos como animan al lector a poner en práctica un adecuado proceso deliberativo acerca de dilemas éticos más frecuentes en la docencia. Este proceso de deliberación abarca, además de la naturaleza del dilema ético, las posibles acciones que se podrían haber llevado a cabo para solucionar el problema.

Howe y Miramontes relatan y analizan casos que tratan desde lo más general e impersonal –como son los casos relacionados con alguna política en concreto o institución–, hasta cuestiones más particulares y/o personales -las referentes al profesor y su alumno o a la relación profesor-padres-. En cada perspectiva distinguen dos corrientes teóricas como posibles guías o enfoques a tener en cuenta a la hora de deliberar sobre las soluciones a los dilemas éticos planteados: las *teorías éticas basadas en los principios* y las *teorías éticas basadas en la virtud*.

Los autores animan a "usar los conceptos y principios teóricos como herramientas que serán muchas veces útiles" (pág. 17) pero a la par resaltan la importancia de que los formadores y estudiantes "mantengan la fe en sus propias convicciones sobre cuál es la mejor forma de abordar un problema concreto" (pág. 18). A lo largo del libro se ve que la balanza se inclina hacia el lado de la experiencia subjetiva de la persona que tiene que aplicar una solución al problema con el que se enfrenta.

Esto encierra algunos peligros, ya que si se anima en exceso a seguir las convicciones propias o la experiencia personal, el educador puede caer en la tentación de realizar lo que a él le parece mejor, "lo más pedagógico", en vez de llevar a cabo lo que al educando le va a ayudar a perfeccionarse. Seguir las creencias o experiencias subjetivas en todo momento puede llevar a muchos errores con los discentes, ya que cada persona es diferente, y lo que a unos ayudó a otros puede no favorecerles en absoluto. Nunca se tiene que perder de vista lo que la realidad es independientemente de nuestro parecer. Las posturas extremas no son buenas –sobre todo en

educación- hay que conjugar los dos aspectos: objetividad y subjetividad.

Otro de los problemas que puede traer consigo basar la reflexión y la elección de la acción educativa prioritariamente en la experiencia personal o convicciones propias, es que estas convicciones estén equivocadas, sesgadas o nuestra experiencia haya sido muy limitada.

Debe señalarse que por "ética de las virtudes" no entienden una ética de las virtudes tal y como la propone MacIntyre por ejemplo -autor al que hacen referencia en su bibliografía-, sino que más bien, se considera una *ética de situación*: ante unos determinados hechos, se propone deliberar sobre la mejor solución para una persona en particular, que se encuentra en una situación determinada en un momento concreto. Las soluciones que proponen van encaminando a la búsqueda de resultados eficaces y satisfactorios a corto o medio plazo.

Esto nos evidencia que el objetivo de este pensamiento es salir al paso de los problemas que se plantean. Los autores se centran en los hechos -a los que conceden el valor central- más que en otras cosas, de tal forma que en el análisis de los casos que exponen, subrayan cómo esclarecer y deliberar sobre el caso tal y como sucedió; proponen diferentes alternativas de lo que podría haber sido y de las diferentes actuaciones que se podrían llevar a cabo entonces.

En cuanto al concepto que los autores reflejan de la ética, se mueve en la misma línea que siguen autores como Kohlberg o Habermas; esto es, una ética basada en la deliberación sobre múltiples alternativas posibles, para escoger la solución más adecuada y conveniente. ¿De qué manera proponen Howe y Miramontes llegar a la elección de lo más conveniente? Su propuesta es que dicha elección debe nacer de un consenso al que se ha llegado a través del diálogo entre las partes implicadas en el dilema o problema planteado.

Esta concepción de ética puede dejar insatisfechos a muchos lectores, ya que la pregunta que enseguida aparece ante nosotros es la de si se va actuar éticamente después de un proceso deliberativo; esto es, que una persona -o varias- lleve a cabo un correcto proceso de razonamiento ¿implica de modo necesario que va actuar éticamente? La experiencia diaria nos enseña que no es así necesariamente, y mucho menos habitualmente. Se puede advertir también que aunque los autores estén hablando de ética, en todo su discurso no aparecen términos tan ligados a la ética como *bien, lo bueno, lo mejor, valor,* etc, sino que se habla de *lo más conveniente,* algo que nos vuelve a confirmar la preocupación por los resultados eficaces y mediatos, lo que sea más *útil.*

Por último, se debe mencionar una cuestión que nos ayudará a situarnos de una manera más clara y comprensiva a la hora de abordar la lectura de *La ética de la educación especial,* y es la siguiente: el libro está escrito por alguien que se ha formado y se desenvuelve en

Norteamérica, y hay que recordar que en el ámbito anglosajón, cuando se habla de "educación" se está hablando de lo que en España llamamos instrucción escolar (institucional), enseñanza..., esto es, *educación formal*. De ahí que incluso el título del libro pueda llevar a confusión, ya que no se trata de una ética de la educación especial propiamente, sino más bien de una *deontología profesional* para aquellos trabajadores y profesionales de educación especial, formadores de estos y estudiantes que aspiran a trabajar el día de mañana en este campo. ■

MILA ALTAREJOS

LRa002

Desarrollo moral y empatía

M. L. Hoffmann
Idea Books, Barcelona, 2002

LRb002

Justicia y cuidado

M. S. Katz, N. Nodding y K. A. Strike
Idea Books, Barcelona, 2002

LRc002

Valores y Democracia

OEI
Educación, Madrid, 1999

LRd002

La Doctrina social de la iglesia en el nuevo catecismo

Esteban García Morencos
Unión Editorial, Madrid, 1993

LRe002

Pensar la familia. Estudios interdisciplinares

José Andrés Gallego y
José Pérez Adán
Palabra, Madrid, 2001

LRf002

Los Desafíos del Aprendizaje

Gabriela B. Hernández de Lamas
Instituto Mater Dei, Buenos Aires, 2000

LRg002

Buena Vida, Vida Buena

María Hernández-Sampelayo
Umelia, Madrid, 2000

LRh002

Ética profesional en Ciencias Humanas y Sociales

Juan Manuel Cobo Suero
Huerga y Fierro, Madrid, 2001

BEST COPY AVAILABLE

LRi002

Las habilidades sociales en el currículo

Min. Educación, Cultura y Deporte
CIDE, Madrid, 1998

LRj002

L'altre, un referent de la pedagogia estética

A. Moreu y C. Vilanou
Iduna, Barcelona, 2000

LRk002

Espacios europeos para la primera infancia

Escuela infantil Caeiro
Vigo, 2000

LRl002

La jerga de la reforma educativa

José Luis Rodríguez Diéguez
Ariel, Barcelona, 2001

LRm002

Programa para el desarrollo de la autonomía: Enséñame a cuidarme

M. José Alonso, M. Teresa Bonardell, Fátima Lage y Pascual Ramos
Consejería de Educación, Madrid, 2000

LRn002

Programa para el desarrollo de la autonomía: Enséñame a colaborar en casa

M. José Alonso, M. Teresa Bonardell, Fátima Lage y Pascual Ramos
Consejería de Educación, Madrid, 2000

LRo002

Programa para el desarrollo de la autonomía: Enséñame a moverme por el mundo

M. José Alonso, M. Teresa Bonardell, Fátima Lage y Pascual Ramos
Consejería de Educación, Madrid, 2000

ESE. Información para los colaboradores

POR INTERNET slara@unav.es **POR CORREO** EDIFICIO DE BIBLIOTECAS. UNIVERSIDAD DE NAVARRA. 31080. PAMPLONA. ESPAÑA

01. Estudios sobre Educación acepta el envío de estudios de investigación, notas y recensiones de novedades editoriales.

02. Los artículos han de ser originales y no deberán estar siendo considerados para publicación en otra revista o libro, nacional o extranjero. Pueden enviarse en lengua española ó inglesa. Se pueden enviar por correo electrónico (slara@unav.es) o por correo ordinario (en papel y en disquete) a la redacción de la revista. La versión electrónica deberá ser compatible con el procesador de textos Microsoft Word.

03. Entre los trabajos recibidos, sólo se publicarán los que cuenten con el dictamen favorable de dos evaluadores. Durante la revisión se mantiene el anonimato del autor y de los evaluadores.

04. El texto enviado para la sección de Estudios deberá tener una extensión máxima de 7.000 palabras. Deberá adjuntarse un resumen de un máximo de 100 palabras en español y en inglés. Se adjuntará una lista de 4 palabras clave en español y en inglés.

05. El texto para la sección de Notas deberá tener una extenxión máxima de 3.500 palabras. Deberá adjuntarse un resumen de un máximo de 100 palabras en español y en inglés. Se adjuntará una lista de 4 palabras clave en español y en inglés.

06. El estilo de citación de la revista es el establecido por la American Psychological Association (APA). Al final del artículo se incluirá un listado con la bibliografía citada.
Pueden insertarse aclaraciones a pie de página.
Ejemplo de listado de bibliográfia que aparecerá al final del artículo:
[Libro] Laspalas, J. (2002). *Introducción a la Historiografía de la educación*. Pamplona: Eunsa.
[Libro editado] Pérez Adán, J. (Ed.). 2001. *Las terceras vías*. Madrid: Ediciones Internacionales.
[Capítulo de libro] Colás Bravo, P. (1995). Diseño y Evaluación de Programas. En J.L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz Barrio (Eds.), *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 45-66). Alcoy: Marfil.
[Artículo de revista] Stephens, D.; Bull, J. y Wade, W. (1998). Computer-assisted Assessment: Suggested Guidelines for an Institutional Strategy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(3), 283-294.
[Artículo de revista electrónica] Bull, J. (1999). Supporting Computer-based Assessment, [versión electrónica]. Interactions, 2(3). Disponible: http://www.warwick.ac.uk/ETS/interactions/vol2no3/ [1999, noviembre].
[Publicación electrónica] CRUE. (2000, marzo). Informe Universidad 2000, [versión electrónica]. Conferencia de Rectores de Universidades Españolas. Disponible: http://www.crue. upm.es/ [2000, abril].

07. Las Recensiones de libros tendrán una extensión máxima de 1.000 palabras. Se reseñarán libros cuya primera edición (no traducción) se haya publicado en los dos últimos años. Si se incluyen referencias a otros libros en la reseña, se incluirá en el texto, entre paréntesis,

editorial, ciudad y año de publicación. La información técnica del libro reseñado incluirá el nombre completo y apellidos del autor del libro, editorial, ciudad, año de edición y número de páginas.

08. Los apartados y subapartados irán enumerados. Ejemplo:
1.
1.1.
1.1.a.

09. El autor (o autores) de las contribuciones se identificará por su nombre y apellidos e incluirá su dirección de correo electrónico, así como la Institución a la que pertenezca.

10. El Consejo Editorial se reserva el derecho a sugerir modificaciones en los originales, para adecuarlos al estilo de la sección en que se incluyan y a las normas de presentación de originales.

Tarifas de suscripción

1 año (2 números)		2 años (4 números)		Núms. sueltos (1 núm.)	
Europa	Resto del mundo	Europa	Resto del mundo	Europa	Resto del mundo
◯ 35 €	◯ 50 US $	◯ 60 €	85 US $	◯ 19 €	◯ 27 US $

Nombre

Dirección

C.P. Ciudad

Provincia País

DNI/NIF Teléfono Fax

E-mail

Relación con la Universidad de Navarra

◯ Graduado ◯ Padre de Graduado ◯ Otros

Forma de Pago

◯ Cheque adjunto nº
a nombre del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, S.A.

◯ Contrarreembolso

◯ Transferencia bancaria a favor de: Servicio de Publicaciones Universidad de Navarra. Banco de Vasconia. Avda. Pío XII, 32. 31008 PAMPLONA. Nº CTA. 0095/4732/89/06000080/16

Nº de Cuenta

Titular de la cuenta

◯ Tarjeta de crédito

◯ VISA ◯ Master Card ◯ American Express Caducidad

Nº de tarjeta

Titular de la tarjeta

Extranjeros

◯ Cheque adjunto nº
a nombre del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, S.A.

◯ Tarjeta de crédito

◯ VISA ◯ Master Card ◯ American Express Caducidad

Nº de tarjeta

Titular de la tarjeta

Firma Fecha

Boletín de suscripción

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

ESE

✱ Envíe esta solicitud al Departamento de Suscripciones de **Estudios sobre Educación**
Edificio de Bibliotecas. Universidad de Navarra. 31080 Pamplona. Navarra. España
Tel.: 948 425 600. Fax: 948 425 636 ese@unav.es

25 - 270

ESE. Contenidos 002

EDITA SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA I.S.S.N. 1578-7001

Estudios 002

Ea.002 PÁG. II
JOSÉ M. ESTEVE
La vertebración académica de la formación inicial del profesorado

Eb.002 PÁG. 35
FELI PERALTA Y JUAN NARBONA
Deficiencia visual en el niño

Ec.002 PÁG. 53
ANDRES LEWIS, JENNIFER BUTLER, MELANIE WINKLOSKY AND SANDRA STOTSKY
The anti-civic effects of popular culture on American teenagers

Ed.002 PÁG. 67
ROBERT CONSTABLE
Education for social works as a self-regulating profession

Ee.002 PÁG. 85
JAIME NUBIOLA
El asesor personal como taller de escritura

Ef.002 PÁG. 97
DAVID ISAACS
Centro educativo ¿Organización o Comunidad?

Eg.002 PÁG. III
JAVIER ARANGUREN
Diversos sentidos de la palabra dolor

Eh.002 PÁG. 129
JAVIER VERGARA
Marco histórico de la educación especial

Ei.002 PÁG. 145
FRANCISCO PONZ
Educación superior integrada

Notas 002

Na.002 PÁG. 157
OLGA LIZASOÁIN Y CHRISTIAN LIEUTENANT
La pedagogía hospitalaria frente a un niño con pronóstico fatal. Reflexiones en torno a la necesidad de una formación profesional específica

Nb.002 PÁG. 167
ROSA LACUNZA
Dimensión educativa de un director de Recursos Humanos. El desarrollo en la empresa, "Piedra de Toque", dentro del marco de políticas de Gestión y retención de RR.HH.

Nc.002 PÁG. 181
CARMEN URPÍ GUERNICA
Consideraciones pedagógicas sobre las habilidades sociales en el currículo de enfermería

Nd.002 PÁG. 193
JOSÉ LUIS GONZÁLEZ-SIMANCAS
La relación profesor-estudiante en el asesoramiento académico personal

Ne.002 PÁG. 207
JAVIER LASPALAS
Eterna "crisis" universitaria: a propósito de dos libros recientes

Nf.002 PÁG. 217
ESTIBALIZ ORTIZ
El sustrato pedagógico en las políticas de recursos humanos: el caso de Agilent Technologies

Recensiones 002

Ra.002 PÁG. 233
J. GARCÍA CARRASCO. A. GARCÍA DEL DUJO
Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción

Rb.002 PÁG. 236
JOSÉ PÉREZ ADÁN
Diez temas de Sociología. Vivir una sociedad familiar y humana. Ediciones Internacionales Universitarias

Rc.002 PÁG. 239
CNICE
Red Digital

Rd.002 PÁG. 240
M.S. KAZT. N. NODDINGS. K.A. STRIKE
Justicia y cuidado (En busca de una base ética común en educación)

Re.002 PÁG. 245
SONIA LARA
La evaluación formativa en la universidad a través de Internet: Aplicaciones informáticas y experiencias prácticas

Rf.002 PÁG. 247
GERARDO CASTILLO
Anatomía de una historia de amor. Amor soñado y amor vivido

Rg.002 PÁG. 249
MARGARITA COMAS
Escritos sobre ciencia, género y educación
LORENZO LUZURIAGA
La escuela única
PABLO NATORP
Pedagogía Social

Rh.002 PÁG. 253
P. GONZALO AIZPURU
Educación y colonización en la Nueva España, 1521-1821

Ri.002 PÁG. 256
ALASDAIR MACINTYRE
Animales racionales y dependientes

Rj.002 PÁG. 261
J.M. DE MIGUEL. J. CAÏS. E. VAQUERA
Calidad de las universidades españolas

Rk.002 PÁG. 265
GABRIELA ORDUNA. CONCEPCIÓN NAVAL (EDS.)
Gerontología educativa

Rl.002 PÁG. 268
AA.VV.
La sociedad educadora

Rm.002 PÁG. 271
ANTONIO R. DAMASIO
La sensación de lo que ocurre

Rn.002 PÁG. 273
R. HOWE KENNETH. B. OFELIA
La ética de la educación especial

Libros recibidos 002

LRa-h PÁG. 277

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

REPRODUCTION RELEASE

(Specific Document)

I. DOCUMENT IDENTIFICATION:

Title:
Journal ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, number Ø2, year 2002.

Author(s):

Corporate Source:
Servicio de Publicaciones Universidad de Navarra, S.A.

Publication Date:
2002, June

II. REPRODUCTION RELEASE:

In order to disseminate as widely as possible timely and significant materials of interest to the educational community, documents announced in the monthly abstract journal of the ERIC system, *Resources in Education* (RIE), are usually made available to users in microfiche, reproduced paper copy, and electronic media, and sold through the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). Credit is given to the source of each document, and, if reproduction release is granted, one of the following notices is affixed to the document.

If permission is granted to reproduce and disseminate the identified document, please CHECK ONE of the following three options and sign at the bottom of the page.

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 1 documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

Level 1

☒

Check here for Level 1 release, permitting reproduction and dissemination in microfiche or other ERIC archival media (e.g., electronic) and paper copy.

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 2A documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE, AND IN ELECTRONIC MEDIA FOR ERIC COLLECTION SUBSCRIBERS ONLY, HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2A

Level 2A

☐

Check here for Level 2A release, permitting reproduction and dissemination in microfiche and in electronic media for ERIC archival collection subscribers only

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 2B documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2B

Level 2B

☐

Check here for Level 2B release, permitting reproduction and dissemination in microfiche only

Documents will be processed as indicated provided reproduction quality permits.
If permission to reproduce is granted, but no box is checked, documents will be processed at Level 1.

I hereby grant to the Educational Resources Information Center (ERIC) nonexclusive permission to reproduce and disseminate this document as indicated above. Reproduction from the ERIC microfiche or electronic media by persons other than ERIC employees and its system contractors requires permission from the copyright holder. Exception is made for non-profit reproduction by libraries and other service agencies to satisfy information needs of educators in response to discrete inquiries.

Sign here, → please

Signature:

Printed Name/Position/Title: DIRECTOR

Organization/Address: Servicio de Publicaciones Universidad de Navarra.
Edificio de Bibliotecas. CAMPUS UNIVERSITARIO
31080 PAMPLONA NAVARRA - SPAIN

Telephone: (34) 948 425600
FAX: 34-948425636
E-Mail Address: jpvente@unav.es
Date: 30.VI.02

(over)

II. DOCUMENT AVAILABILITY INFORMATION (FROM NON-ERIC SOURCE):

If permission to reproduce is not granted to ERIC, *or*, if you wish ERIC to cite the availability of the document from another source, please provide the following information regarding the availability of the document. (ERIC will not announce a document unless it is publicly available, and a dependable source can be specified. Contributors should also be aware that ERIC selection criteria are significantly more stringent for documents that cannot be made available through EDRS.)

Publisher/Distributor:	DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE NAVARRA
Address:	DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN / UNIVERSIDAD DE NAVARRA EDIFICIO DE BIBLIOTECAS 31080 PAMPLONA - NAVARRA SPAIN
Price:	27 U.S. $

IV. REFERRAL OF ERIC TO COPYRIGHT/REPRODUCTION RIGHTS HOLDER:

If the right to grant this reproduction release is held by someone other than the addressee, please provide the appropriate name and address:

Name:	
Address:	

V. WHERE TO SEND THIS FORM:

Send this form to the following ERIC Clearinghouse:

ERIC/ChESS
2805 East Tenth Street, Suite 120
Bloomington, IN 47408-2698

Attn: ~~Ben Bogus~~ Myra Riggs

However, if solicited by the ERIC Facility, or if making an unsolicited contribution to ERIC, return this form (and the document being contributed) to:

ERIC Processing and Reference Facility
4483-A Forbes Boulevard
Lanham, Maryland 20706

Telephone: 301-552-4200
Toll Free: 800-799-3742
FAX: 301-552-4700
e-mail: ericfac@inet.ed.gov
WWW: http://ericfac.piccard.csc.com

FF-088 (Rev. 2/2000)